

Böhm, Florian

-

MUSIKALISCHE „BASICS“ IN DER (SONDER-) PÄDAGOGISCHEN  
GRUPPENARBEIT –  
REALISIERUNGSSCHANCEN BEI BENACHTEILIGTEN JUGENDLICHEN

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

© Florian Böhm, 2011

**ERSTE STAATSPRÜFUNG**  
**FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN**  
**01. FEBRUAR 2010**

AN DER  
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK  
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG  
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN  
MIT SITZ IN REUTLINGEN

**WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT**

ERSTELLT VON:

**FLORIAN BÖHM**  
(VORNAME, NAME)

---

**THEMA:**

MUSIKALISCHE „BASICS“ IN DER (SONDER-) PÄDAGOGISCHEN GRUPPENARBEIT –  
REALISIERUNGSCHANCEN BEI BENACHTEILIGTEN JUGENDLICHEN

---

THEMA VEREINBART MIT

REFERNTIN: DIPL.- PÄD. PROF. E. BRAUN

KORREFERENT: DR. JUNIORPROF. W. MACK



---

Musikalische „Basics“ in der (sonder-) pädagogischen Gruppenarbeit –  
Realisierungschancen bei benachteiligten Jugendlichen

---

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	7
------------------	---

## Teil I:

<b>Zur Situation benachteiligter Jugendlicher .....</b>	<b>11</b>
---	-----------

<b>1 Das Jugendalter .....</b>	<b>11</b>
1.1 Allgemeine Voranmerkungen.....	11
1.2 Jugend als eigenständige Phase im menschlichen Lebenslauf .....	12
1.3 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter .....	14
1.4 Identität als zentrales Thema des Jugendalters .....	16
1.4.1 Die Identitätsentwicklung nach ERIKSON .....	17
<b>2 Ebenen der Benachteiligungen .....</b>	<b>22</b>
2.1 Der Kapitalbegriff BOURDIEUS.....	22
2.2 Kapitalausstattungen benachteiligter Jugendlicher .....	24
2.3 Zusammenhang von Kapitalausstattungen und Identitätsentwicklung Jugendlicher .	26
2.4 Identität und soziale Netzwerke: Funktionen der Gleichaltrigengruppe.....	31
2.5 Freizeitaktivitäten benachteiligter Jugendlicher .....	34
<b>3 Der Aspekt der kulturellen Teilhabe und kulturellen Bildung .....</b>	<b>38</b>
3.1 Begriffsklärungen: Kulturelle Teilhabe und Kulturelle Bildung .....	38
3.2 Kulturelle Teilhabe benachteiligter Jugendlicher .....	42
3.3 Kulturarbeit von und mit benachteiligten Jugendlichen .....	46

## Teil II:

<b>Jugend, Musik und Identität.....</b>	<b>50</b>
---	-----------

<b>4 Jugend und Musik.....</b>	<b>50</b>
4.1 Musik in der modernen Jugendbewegung: Bedeutung und Funktionen.....	50
4.2 Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher .....	52
4.2.1 Die kultursoziologische Perspektive BOURDIEUS .....	54
4.3 Musikalische Selbstsozialisation und Identität Jugendlicher .....	57

## Teil III:

### Praxisfeld „Basics“.....62

<b>5</b>	<b>Musik und Kulturarbeit .....</b>	<b>62</b>
5.1	Funktionen und Wirkungen von Musik und des gemeinsamen Musizierens .....	62
5.2	Zum Verständnis von Musik und Musikalität in der Kulturarbeit mit Jugendlichen....	66
5.3	Musik als Medium in der Kulturarbeit von und mit Jugendlichen .....	67
5.4	Zur musikalischen Professionalität in der Kulturarbeit .....	72
<b>6</b>	<b>Rhythmus und seine Gestaltungsparameter .....</b>	<b>75</b>
6.1	Was ist Rhythmus? .....	75
6.2	Rhythmische Grundbegriffe .....	77
6.2.1	Puls, Metrum, Tempo .....	77
6.2.2	Takt .....	78
6.2.3	Notenwerte, Pausen, Rhythmus.....	79
6.2.4	Dynamik.....	80
6.3	Instrumentarium .....	80
6.3.1	Perkussion.....	82
6.3.2	Körperperkussion (Bodypercussion) .....	83
6.3.3	Alltagsgegenstände und Naturmaterialien .....	83
6.3.4	Selbstgebaute Instrumente .....	85
6.4	(Inter-) Aktionsformen.....	85
6.4.1	Allgemeine Regeln und Handlungshinweise .....	85
6.4.2	„Drum-Circle-Spiele“ .....	87
6.4.3	Gruppenimprovisation.....	89
6.5	Chancen und Schwierigkeiten am Praxisbeispiel der BEATSTOMPER .....	92
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick.....</b>	<b>97</b>
<b>8</b>	<b>Verzeichnisse.....</b>	<b>102</b>
<b>9</b>	<b>Versicherung.....</b>	<b>109</b>



## Einleitung

### *Anlass der Themenwahl*

Das Rhythmus- und Performanceprojekt BEATSTOMPER wurde im Rahmen des Forschungsprojekts Kulturarbeit der Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen initiiert. Zur ersten Schuljahreshälfte 2009/2010 sollte das Projekt an der Kerschensteinerschule in Reutlingen erweitert werden. Allerdings nicht mehr wie bisher als Arbeitsgemeinschaft auf freiwilliger Basis, sondern als obligatorisches Projekt, an dem ausgewählte Schulklassen teilnehmen, und das fest im Stundenplan verankert ist. Diese Veränderung zielt darauf ab, mehr Jugendliche für die gemeinsame Aktivität zu begeistern, die SchülerInnen der Klassen gleichermaßen einzubinden, sowie durch Konformitätsdruck durch Gleichaltrige die Zahl der Unterbrechungen und Abbrüche zu verringern.

Das Projekt ist eine Kooperation mit der Fakultät für Sonderpädagogik und der Kerschensteinerschule. Ich bin einer von drei Studierenden, die sich bereit erklärten, bei der Betreuung einer Gruppe mitzuwirken. Unsere Aufgabe in diesem Projekt sollte es sein, mit Unterstützung des BEATSTOMPER- Leiters, Taner Elseven, die wöchentlichen Termine vorzubereiten, durchzuführen und für das Gelingen des Projekts zu sorgen. Nach mehreren Treffen mit dem entsprechenden Lehrerkollegium und dem Schulsozialarbeiter fand schließlich am dritten November 2009 der erste Probetermin an der Schule statt. Allerdings stellte sich nur kurze Zeit später heraus, dass es auch unser letzter Probetermin gewesen sein sollte. Aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen seitens der Schule und seitens der Sponsoren konnten die Kosten nicht weiter getragen werden.

Mit der Teilnahme am Projekt wollte ich meine langjährigen Erfahrungen als Schlagzeuger in die musikalische Gruppenarbeit mit benachteiligten Jugendlichen einbringen. Mein Interesse an der Musik und an gemeinsamen musikalischen Aktivitäten und nicht zuletzt die Zusage zur Mitwirkung am Rhythmus- und Performanceprojekt an der Kerschensteinerschule waren ausschlaggebend, mich mit dieser Thematik im Rahmen der Wissenschaftlichen Hausarbeit intensiver zu befassen. Auch wenn sich die Idee der Themenformulierung durch das schulbezogene Projekt konkretisierte, ist die Arbeit weder speziell auf den schulischen noch auf den außerschulischen Bereich ausgelegt. Aufgrund des vorzeitigen Abbruchs des Projekts konnten keine Erfahrungen aus der Praxis in diese Arbeit einfließen.



### *Zum Aufbau und Inhalt der Arbeit*

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil wird die *Situation benachteiligter Jugendlicher* geschildert. Dazu werden im ersten Kapitel zunächst die für das Entwicklungsalter Jugend wesentlichen Aspekte aufgezeigt. Anschließend werden im zweiten Kapitel die Auswirkungen sozialer Ungleichheiten auf die Lebensphase Jugend beleuchtet und verschiedene *Ebenen der Benachteiligungen* aufgezeigt. Im darauf folgenden dritten Kapitel werden die Ebenen der Benachteiligungen auf den *Aspekt der kulturellen Teilhabe und kulturellen Bildung* zugespitzt und Forderungen und Konsequenzen einer Kulturarbeit von und mit benachteiligten Jugendlichen abgeleitet. Ziel des ersten Teils ist es, eine Grundlage zu schaffen, die erstens die Entwicklungsanforderungen der Jugendphase deutlich macht, zweitens aufschlüsselt, inwiefern sich soziale Benachteiligungen auf die Lebensbewältigung, insbesondere auf die Bewältigung der Entwicklungsanforderungen Jugendlicher auswirken, und die drittens zeigt, welche Rolle kulturelle Teilhabe und kulturelle Bildung spielen.

Im zweiten Teil wird die Bedeutung der Musik für das Jugendalter untersucht. Wie sich zeigen wird ist die Auseinandersetzung mit Musik und die Zugehörigkeit zu einer Musikkultur insbesondere für die Jugendphase eine spezifische Form der kulturellen Teilhabe, die von der Hochkultur der Erwachsenen jedoch selten als solche gewertet wird. Ob Musik an die Existenz Erfahrungen Jugendlicher anknüpft, ob diese jugendtypische Form der kulturellen Teilhabe Chancen und Potenziale beinhaltet und sich das Medium Musik deshalb gut dazu eignet, die Jugendlichen dort abzuholen, wo sie gerade stehen – um es mit einer in pädagogischen Kreisen beliebten Aussage zu formulieren – sind Leitfragen des zweiten Teils.

Im dritten Teil *Praxisfeld „Basics“* wird ausgehend von den Erkenntnissen der vorherigen Kapitel eine Verbindung hergestellt zwischen Musik und Kulturarbeit. Dazu werden die Funktionen und Wirkungen von Musik und des gemeinsamen Musizierens erläutert sowie das Musik- und Musikalitätsverständnis in der Kulturarbeit erklärt. Schließlich wird auf das Feld der musikbezogenen Kulturarbeit von und mit benachteiligten Jugendlichen eingegangen. Im sechsten Kapitel *Rhythmus und seine Gestaltungsparameter* wird der Versuch unternommen, musikalische Kulturarbeit zu konkretisieren und in Form einer auf Rhythmus ausgelegten Gruppenarbeit zu spezifizieren. Dieses Kapitel versteht sich nicht als Praxisanleitung, weshalb auf eine ausführliche Beschreibung praktischer

Umsetzungsbeispiele verzichtet wird. Ziel dieses Kapitels ist es darzulegen, welche kunst- und kulturästhetischen Erfahrungen Jugendliche in einer rhythmischen Gruppenarbeit sammeln können bzw. welche elementaren Fähigkeiten und „Basics“ in einer derartigen Gruppenarbeit vermittelt werden können. Darauf folgend werden in Anlehnung an das Rhythmus- und Performanceprojekt BEATSTOMPER der Fakultät Sonderpädagogik in Reutlingen auf Schwierigkeiten hingewiesen, die sich in der musikalischen Gruppenarbeit ergeben können. Die Schilderungen basieren vorrangig auf selbst gesammelten Erfahrungen und Beobachtungen, die ich während meiner Teilnahme über zwei Semester machen konnte.

Das abschließende siebte Kapitel gibt einen Rückblick auf die einzelnen Kapitel und endet mit einem Ausblick.

#### *Kurze Anmerkung zur verwendeten Literatur*

Meine Literaturrecherchen ergaben, dass es im Bereich Einsatz von Musik in der Sozialen Arbeit vergleichsweise wenig umfassende Literatur zu finden gibt. Mit Abstand am aufschlussreichsten erwies sich das von HARTOGH und WICKEL (2004) herausgegebene „Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit“ und WICKELS (1998) Monografie „Musikpädagogik in der sozialen Arbeit“. Insbesondere ab Kapitel 5 konnten lehrreiche Beiträge der beiden Werke zur Auseinandersetzung mit der Thematik beitragen. Eine weitere umfängliche Literatur zu dieser Thematik ist das von BAACKE (1998) herausgegebene „Handbuch Jugend und Musik“, das wegen der Schwerpunktsetzung dieser Arbeit auf die musikpraktische Kulturarbeit jedoch vergleichsweise seltener zitiert wurde.



## Teil I:

### Zur Situation benachteiligter Jugendlicher

## 1 Das Jugendalter

### 1.1 Allgemeine Voranmerkungen

Die Lebensphase, die das Ende der Kindheit und den Beginn des Erwachsenenstatus umfasst, wird innerhalb der interdisziplinären *Jugendforschung* sowohl mit dem Begriff der „Jugend“ als auch mit dem Begriff der „Adoleszenz“ bezeichnet. Die Gründe für deren uneinheitliche und voneinander abweichende Verwendung liegen zum einen in der schon in sich sehr heterogenen Jugendforschung, zum anderen in der Tradition der jeweiligen Forschungsrichtung und deren theoretische Ausrichtung begründet. Zudem beabsichtigen diverse Autoren mit der unterschiedlichen Verwendungsweise der Bezeichnungen „Jugend“ und „Adoleszenz“ eine bewusste Abgrenzung unterschiedlicher Phasen, sowie die Differenzierung und Hervorhebung einzelner Aspekte innerhalb dieser Entwicklungsphase (vgl. KING 2002, 19).

Gegenstand dieser Arbeit ist der Personenkreis, der sich in der Jugendphase befindet. Dabei soll im Folgenden bewusst die Rede von den Jugendlichen und nicht etwa den Adoleszenten sein. Die theoretische Grundlage, die aus dieser terminologischen Festlegung resultiert, basiert u.a. auf dem Standardwerk der Jugendforschung und Jugendsoziologie von HURRELMANN (2007) „Lebensphase Jugend“ und dem Lehrbuch für „Entwicklungspsychologie“ von OERTER und MONTADA (1998).

Gleichgültig welche Begriffe man letztendlich für die Bezeichnung der Lebensphase ab dem Ende der Kindheit wählt, eines ist gewiss: Der Entwicklungsverlauf in dieser Lebensphase wird bestimmt durch eine Vielzahl einzelner, einander beeinflussender Faktoren.

*„Die Entwicklung im Jugendalter ist eine Phase innerhalb des Lebenszyklus, die durch das Zusammenspiel biologischer, intellektueller und sozialer Veränderungen zur Quelle vielfältiger Erfahrungen wird.“ (OERTER/DREHER 1998, 310)*

## 1.2 Jugend als eigenständige Phase im menschlichen Lebenslauf

Wie alle Altersabschnitte im Lebenszyklus eines jeden Menschen ist auch die „Jugend“ ein Phänomen, das von historischen und kulturellen Bedingungs Hintergründen geprägt ist. Unser Verständnis von Jugend als eigenständige, von der Kindheit und dem Erwachsenenalter abgrenzbare Entwicklungsphase, entstand durch einschneidende Veränderungen in der Produktions- und Sozialstruktur gegen Ende des 19. bzw. Anfang des 20. Jahrhunderts (vgl. OERTER/DREHER 1998, 311). Die wachsenden Anforderungen der zunehmend technisierten beruflichen Tätigkeiten wurden so komplex, dass deren Ausübung eigens dafür konzipierte Ausbildungen und Qualifikationen erforderlich machten. Die Herausbildung der Jugendphase wurde zusätzlich durch die Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht ab etwa 1900 nicht nur für die Wohlhabenden des Bürgertums, sondern für die Angehörigen aller Bevölkerungsschichten gewährleistet. Erziehung fand damit auch außerhalb der Familie in gesellschaftlich organisierten Institutionen statt (vgl. HURRELMANN 2004, 20 ff.). Jugend wurde dadurch zur Zeitspanne im Lebenslauf, die frei von Erwerbsarbeit war und institutionellen Zugang zu Ausbildung und Vorbereitung auf Anforderungen der Lebensbewältigung ermöglichte. Im weiteren Verlauf gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, der Ausweitung beruflicher Ausbildungssysteme und akademischer Studiengänge an Hochschulen, und der damit einhergehenden Obhut institutionalisierter Erziehung (vgl. ebd., 311) geht man heute aus entwicklungspsychologischer Sicht davon aus, dass das Jugendalter mit dem Ende der Kindheit ab dem 11. Lebensjahr beginnt und im Allgemeinen mit dem Eintritt der „Transeszenz“, d.h. dem Prozess der Geschlechtsreife, angenommen wird. Mit der Vollendung des 17. Lebensjahres endet das Jugendalter (vgl. OERTER/DREHER 1998, 310 f.). HURRELMANN (2004, 41) unterteilt die Jugendphase in drei Abschnitte:

- Frühe Jugendphase (Pubertät): 12- 17 Jahre
- Mittlere Jugendphase (Postpubertät): 18- 21 Jahre
- Späte Jugendphase (Übergangszeit in die Erwachsenenphase): 22- 27 Jahre

Die Frühe Jugendphase bei HURRELMANN unterteilen OERTER/DREHER (1998, 312) in die Transeszenz und frühe Adoleszenz. Die Mittlere Jugendphase entspricht in ihrer Unterteilung der späten Adoleszenz und wird demzufolge aus ihrer entwicklungspsychologischen Sichtweise nicht mehr der Jugendphase zugeschrieben. Die späte Jugendphase findet bei

OERTER/DREHER kein entsprechendes Pendant. Ab dem 21. Lebensjahr beginnt in ihrer Klassifizierung das frühe Erwachsenenalter.

Aus soziologischer Sicht vollzieht sich der Übergang von Kindheit zur Jugend fließend und ist aufgrund fehlender symbolischer Statusmarkierungen, beispielsweise durch zeremonielle Riten, im Alltag kaum zu erfassen. Der Übergang in den Jugendstatus wird indessen als Erweiterung der Handlungsspielräume und Vergrößerung der Rollenvielfalt begriffen (vgl. HURRELMANN 2004, 31 f.).

Prinzipiell werden dabei die Übergänge der Entwicklungsphasen nicht nur durch biologische oder psychologische Aspekte eingeleitet, sondern vorrangig durch ökonomische, kulturelle und gesellschaftsspezifische (vgl. HURRELMANN 2007, 38). Tendenziell verlagert sich der Zeitpunkt der Geschlechtsreife (Pubertät) im Lebenslauf nach vorne, wodurch auch die Jugendphase tendenziell immer früher beginnt. Zugleich verzögert sich das Ende der Jugendzeit, weil der Übergang in das Erwachsenenleben mit der Gründung einer eigenen Familie weit aufgeschoben oder gar ausgelassen wird (vgl. HURRELMANN 2007, 8). Neben veränderter Heirats-, Lebensbeziehungs- und Familiengründungsmuster führen außerdem verlängerte Schul- und Ausbildungszeiten und veränderte Ablöseprozesse vom Elternhaus zu einer sich stetig ausdehnenden Jugendphase, die nach FERCHHOFF (2007, 87) keinen einheitlichen Abschluss findet und zudem durch „*viele Ungleichzeitigkeiten und asynchrone Entwicklungen (...) [sowie] vielfacher Teilübergänge*“ (ebd.) gekennzeichnet ist. OERTER/DREHER weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass aus der Verlängerung der Jugendphase nicht zwangsläufig eine Zunahme von Entwicklungsmöglichkeiten folgt. Es eröffnen sich dadurch lediglich qualitativ andere Entwicklungsmöglichkeiten, die beispielsweise in der Vielfalt unterschiedlicher Kontexte erfahren werden können (2007, 314).

KING geht einen großen Schritt weiter mit der Annahme, dass sich aus jugendsoziologischer Sicht die Jugendphase seit den in den 80er Jahren vorantreibenden Individualisierungsprozessen nahezu vollständig aufgelöst hat (vgl. KING 2002, 81). Auch für FERCHHOFF (2007, 90 f.) sind die Konturen, die die Jugendphase von der Kindheit und dem Erwachsenenstatus abgrenzen, sehr unscharf. Er betont die „*Relativität des Jugendbegriffs*“ (ebd., 91) und weist damit darauf hin, dass es *die* Jugend nicht gibt und demzufolge eine

Kennzeichnung des Jugendalters gemessen an Jahren oder Altersspannen unpräzise oder gar fehlerhaft sind.

Auffällig ist auch, dass der für den Erwachsenenstatus traditionell geltende Standard der beruflichen Erwerbstätigkeit aufgrund von Arbeitslosigkeit für viele Jugendliche nicht erreicht werden kann. Der Absprung in die ökonomische Selbstständigkeit kann somit nicht erfolgen und der Übergang in den Erwachsenenstatus wird zwangsläufig aufgeschoben oder gar aufgehoben (vgl. HURRELMANN 2004, 37 f.).

Die Jugendphase ist heute charakterisiert durch die *„Spannung zwischen soziokultureller Selbständigkeit und sozioökonomischer Unselbständigkeit“* (HURRELMANN 2007, 8). Ökonomisch betrachtet befindet sich der Jugendliche in einem relativ ungesicherten Lebensraum, ihm stehen aber hinsichtlich seiner soziokulturellen und sozialen Bindungen und Wertorientierungen Ressourcen zu Verfügung. Durch die Einnahme unterschiedlicher, teilweise sich widersprechender sozialer Positionen und Rollen (z.B. früher Umgang mit Geld bei erst später Geschäftsfähigkeit), kommt es nach HURRELMANN zu einer *„Statusinkonsistenz“*. Damit ist das *Innehaben von sozialen Positionen mit verschiedenartiger kultureller und prestigemäßiger Bewertung und Bedeutung gemeint* (HURRELMANN 2007, 39). Die Inkonsistenz übernommener sozialer Rollen und die sich daraus ergebenden Spannungen sind wesentlich für die Entwicklungsphase Jugend. Aus psychologischer Sicht wird in dieser Entwicklungsphase durch die Bewältigung der biologischen, sozialen und ökologischen Anforderungen und Herausforderungen ein *„Prozess der selbständigen und bewussten ‚Individuation‘ eingesetzt“* (ebd., 30). Diese befähigt den Jugendlichen dazu, sich selbständig und autonom mit seinem Körper, seiner Psyche und seinem sozialen und physischen Umfeld zu befassen (ebd.).

### 1.3 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Der Begriff „Entwicklungsaufgabe“ entstammt der Entwicklungspsychologie und wurde ursprünglich von ROBERT J. HAVIGHURST konzipiert. Er bezeichnet die

*„psychisch und sozial vorgegebenen Erwartungen und Anforderungen ..., die an Personen in einem bestimmten Lebensabschnitt gestellt werden. Die Entwicklungsaufgaben definieren für jedes Individuum die vorgegebenen Anpassungs- und Bewältigungsschritte, denen es sich bei*

*der Auseinandersetzung mit den inneren und äußeren Anforderungen stellen muss.“*  
(HAVIGHURST 1956, 1982, zit. nach HURRELMANN 2007, 27)

HURRELMANN (2007, 27 ff.) formuliert vier zentrale Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, deren Bewältigung Voraussetzung für das Gelingen weiterer Entwicklungsschritte darstellt: Die Erfüllung der ersten Entwicklungsaufgabe beinhaltet die Entwicklung einer *intellektuellen und sozialen Kompetenz*. Diese Kompetenzen sind erforderlich, um den Leistungsanforderungen und -herausforderungen der schulischen und beruflichen Laufbahn erfolgreich begegnen zu können. Dazu gehört auch die Übernahme der Schülerrolle. Im Idealfall führt dieser Entwicklungsschritt zu einer selbstsicheren Bestimmung der eigenen Leistungsfähigkeit. Sie bildet die Grundlage für eine selbstständige und unabhängige Existenz als Erwachsener. Dem hinzuzufügen ist der von FERCHHOFF genannte Qualifikationserwerb in der Jugendphase, der auf die Vorbereitung einer beruflichen Karriere zielt (vgl. FERCHHOFF 2007, 103). Als Zweites muss ein *inneres Bild von der Geschlechtszugehörigkeit* entwickelt werden. Dazu gehören das Akzeptieren der körperlichen Erscheinung sowie die verantwortungsvolle und angemessene Nutzung des Körpers in Sport, Freizeit, Schule und Beruf (vgl. FERCHHOFF 2007, 103), der Aufbau eines sozialen Netzwerkes zu Gleichaltrigen, sowie der Aufbau einer heterosexuellen (oder auch homosexuellen) Partnerbeziehung als Vorbereitung auf eine Familiengründung. Die zunehmende Bedeutung der sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen führt zur Loslösung aus dem sozialen Bindungssystem der Familie. Mit der psychischen Loslösung von den Eltern geht eine Verselbständigung sozialer Kompetenzen und einer Übernahme zahlreicher Rollengefüge einher. Nach dieser Entwicklungsaufgabe folgt die *Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes*. Dazu gehören ein kontrollierter Umgang mit Geld und eine angemessene Nutzung der Medien mit dem Ziel einer verantwortungsbewussten Lebensgestaltung. Schließlich muss ein *Werte- und Normsystem und ein ethisches und politisches Bewusstsein* entwickelt werden. Dieses Bewusstsein bildet die Grundlage, den Status eines kulturell und politisch aktiven Bürgers anzunehmen (vgl. HURRELMANN 2007, 27 f.).

Aus psychologischer Perspektive handelt es sich bei den zentralen Entwicklungsaufgaben um die Sicherung der Individualität, wohingegen es aus soziologischer Sicht primär um die Sicherung der gesellschaftlichen Integration geht (ebd., 34). Bezeichnend für die Bewältigung der Lebensphase Jugend sind heute



*„ein sehr hohes Maß an persönlicher Selbstorganisation, eine beträchtliche Kompetenz hinsichtlich der Problemverarbeitung sowie eine starke Flexibilität des Verhaltens. Jugendliche müssen früh ihren eigenen Lebensstil entwickeln und Lebenspläne definieren.“* (HÜBNER 2008, 39)

Jugendliche werden auf dem Weg der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben mit zahlreichen Anforderungen konfrontiert. Im Folgenden ist eine Auswahl einiger bezeichnender Anforderungen dargestellt:

- Entwickeln einer Persönlichkeitsstruktur, die den schnell wechselnden sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Anforderungen gerecht wird (vgl. HURRELMANN 2004, 41)
- Selbstorganisation bei Verlust traditioneller Orientierungsmuster (vgl. KING 2002, 82)
- Umgang mit Widersprüchlichkeiten sozialer Erwartungen und subjektiver Realisierbarkeit (vgl. ebd.)
- Bewältigen vielfältiger Handlungsanforderungen und Widersprüche bei zunehmender persönlicher Autonomie (vgl. HURRELMANN 2004, 42)
- Entwerfen eines positiven Selbstbildes (vgl. ebd.)
- Herstellen einer Passung zwischen leiblicher und psychischer Innenwelt und sozialer und physischer Außenwelt (vgl. FERCHHOFF 2007, 109)

#### **1.4 Identität als zentrales Thema des Jugendalters**

Identität ist

*„die einzigartige Persönlichkeitsstruktur, verbunden mit dem Bild, das andere von dieser Persönlichkeitsstruktur haben (...) [und] das eigene Verständnis für Identität, die Selbsterkenntnis und der Sinn für das, was man ist bzw. sein will.“* (OERTER/DREHER 1998, 346)

Aus dieser Definition wird ersichtlich, dass Identität weder alleine vom Individuum, noch alleine von der Gesellschaft definiert wird. Das Individuum entwirft seine Identität, in dem es versucht, den Erwartungen und Anforderungen seiner Umwelt gerecht zu werden und damit Akzeptanz hinsichtlich seiner Identitätsentwürfe zu erfahren. Identitätsarbeit bedeutet folglich die Diskrepanz zwischen subjektiven Erwartungen und Vorstellungen und jenen, die die soziale Umwelt an das Individuum heranträgt auszubalancieren. *„Identität entsteht also*

*an den Schnittstellen von persönlichen Entwürfen und sozialen Zuschreibungen“* (KRAPPMANN 1997, 67). Identitätsarbeit kann nur vor dem Hintergrund sozio- kultureller Gegebenheiten stattfinden. In Anbetracht des schnellen Wandels der Lebensbedingungen, der Auflösung traditioneller Normen, der Pluralisierung und Individualisierung gesellschaftlicher Strukturen und der daraus resultierenden Vielzahl an möglichen Lebensentscheidungen, kann sich der Balanceakt *„zwischen Fragmentierung und Kohärenz“* (FERCHHOFF 2007, 98) für das Individuum schwierig gestalten (vgl. KRAPPMANN 1997, 67.). Umschreibungen wie *„Bastel-Identität, Patchworkidentität, Dezentrierte Identität, Kontingente Identität und Chamäleon-Identität“* (FERCHHOFF 2007, 108) verdeutlichen zum einen die Herausforderung, aus einer Vielzahl an vielseitigen Identitätsentwürfen eine Identität im wahrsten Sinne des Wortes *„Patchwork“* zusammenzuflicken und zum anderen die Inkonsistenz einer Identität (Chamäleon-Identität).

#### 1.4.1 Die Identitätsentwicklung nach Erikson

Identitätsfindung ist nach der Auffassung von ERIKSON ein lebenslanger Prozess in der menschlichen Entwicklung. Er nimmt an, dass jedes Individuum im Lebenszyklus acht sogenannte psychosoziale Stadien durchleben muss, in denen es jeweils eine bestimmte Entwicklungsaufgabe oder eine Krise zu bewältigen gilt. Eine Krise bezeichnet ERIKSON *„... als Wendepunkt im Sinne einer entscheidenden Periode, die sowohl erhöhte Verletzlichkeit als auch erhöhtes Potential in sich birgt“* (OERTER/DREHER 1998, 322). Obgleich jede dieser Entwicklungsaufgaben nie vollständig verschwindet, muss sie in einer bestimmten Phase hinreichend bewältigt werden, damit sich das Individuum mit den Entwicklungsaufgaben der nachfolgenden Phasen auseinandersetzen und diese erfolgreich überwinden kann. Die Bewältigung der einzelnen Entwicklungsschritte ist demnach Voraussetzung für den Entwicklungsverlauf und die Stabilisierung und Sicherung der Identität. Andernfalls können die psychosozialen Modi die Identitätsbildung belasten (vgl. ZIMBARDO/GERRIG 2008, 388 f.; vgl. HURRELMANN 2004, 61 f.). Dieser Theorie liegt die Vorstellung zugrunde, dass Neubildung und Erweiterung von Können auf der Grundlage des Vorangegangenen aufbaut (KRAPPMANN 1997, 68).

*„Heute bezeichnet man das psychische Resultat einer bewältigten Entwicklungsaufgabe oft als eine Kompetenz, um damit auszudrücken, daß eine Disposition entsteht, die ein neues*

*Verständnis für den mehr oder weniger problematischen Ablauf des täglichen Lebens, für sich stellenden Aufgaben und ihre Lösungen erzeugt.“ (KRAPPMANN 1997, 68)*

Die Identitätsbildung erreicht in der Jugendphase ihren Höhepunkt. ERIKSON betitelt deshalb in seinem Entwicklungsmodell die für das Jugendalter entsprechende fünfte psychosoziale Phase „Identität ggf. Identitätsdiffusion“. Ursächlich für die hohe Sensibilität ist die kognitive Reife des Jugendlichen, die so weit vorangeschritten ist, dass er sich zum ersten Mal gefühlsmäßig und intellektuell als selbständig verstehen und wahrnehmen kann (vgl. HURRELMANN 2004, 62).

Die Identitätsbildung im Jugendalter „... erwächst aus der selektiven Verwerfung und wechselseitigen Assimilation von Kindheitsidentifizierungen und ihrer Aufnahme in eine neue Gestaltung (...)“ (ERIKSON 2003, 163). Diese Zusammenführung der bereits in der Kindheit erworbenen Identifikationen findet in der Jugendphase in Form der Ich- Identität statt. Ich- Identität ist demzufolge mehr als die Summe der Kindheitsidentifikationen. Es ist „das angesammelte Vertrauen darauf, daß der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine [sic!] Fähigkeit entspricht, eine innere Einheit und Kontinuität ... aufrechtzuerhalten“ (ERIKSON 1950 b, 107 zit. nach KRAPPMANN 1997, 71). In der Suche nach Kontinuität und Gleichheit werden manche Jugendliche erneut mit Krisen früherer Jahre konfrontiert, bevor sich schließlich am Ende ihrer Jugendphase eine endgültige und stabile Identität herausbilden kann (vgl. ERIKSON 2003, 131). Die endgültige Identität ist jeder einzelnen Identifizierung mit Individuen der Vergangenheit übergeordnet. „Sie schließt alle bedeutsamen Identifizierungen in sich, aber sie verändert sie auch, um ein einzigartiges und entsprechend zusammenhängendes Ganzes aus ihnen zu machen“ (ERIKSON 2003, 165).

Für die Herausbildung einer stabilen Identität ist es nach ERIKSON wichtig, dass die Jugendlichen Erfahrungen sammeln, die ihnen zeigen, dass ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten in einem von der sozialen Umwelt akzeptierten Identitätsentwurf realisiert werden können.

*„denn es ist von großer Bedeutung für die Identitätsbildung des jungen Menschen, daß auf ihn reagiert wird und daß ihm als einer Person Funktion und Status verliehen wird, als einer Person, deren allmähliche Entfaltung und Umformung für diejenigen von Bedeutung ist, die anfangen, für ihn von Bedeutung zu sein.“ (ERIKSON 2003, 160)*

Die Identitätsfindung im Jugendalter ist eine normale Phase vermehrter Konflikte und krisenhafter Verläufe. Zur Bearbeitung und Bewältigung dieser Krisen stehen dem

Jugendlichen sogenannte psychosoziale Moratorien bereit. Darunter ist eine Periode zwischen Kindheit und Erwachsenenalter gemeint, die dem Jugendlichen einen Aufschub erwachsener Verpflichtungen oder Bindungen zubilligt (vgl. KRAPPMANN 1997, 74 f.). *„Es ist eine Periode, die durch selektives Gewährenlassen seitens der Gesellschaft und durch provokative Verspieltheit seitens der Jugend gekennzeichnet ist (...)“* (OERTER/DREHER 1998, 324). Ein psychosoziales Moratorium gestattet es dem Jugendlichen mit unterschiedlichen Identitätsentwürfen zu experimentieren und mit der Übernahme verschiedener Rollen Probe zu handeln, ohne gravierende Konsequenzen von der Gesellschaft fürchten zu müssen. Am Ende eines Moratoriums sollte schließlich ein passender Platz im sozialen Gefüge der Umwelt eingenommen sein (vgl. ERIKSON 2003, 160; vgl. KRAPPMANN 1997, 74). Als psychosoziales Moratorium gilt beispielsweise die Gleichaltrigengruppe.

GUDJONS merkt kritisch an, dass ein psychosoziales Moratorium keineswegs allen Jugendlichen gleichermaßen bereitsteht und dass der Stellenwert eines Moratoriums sehr von dessen individuellen Nutzen für die Identitätsentwicklung des Jugendlichen abhängt (vgl. GUDJONS 2003, 135). Ob aus einem Moratorium viel oder wenig, neues oder Konventionelles gemacht wird, hängt für KING außerdem mit der Verfügbarkeit sozialer und psychischer Ressourcen zusammen (vgl. KING 2002, 94). Beispielsweise verfügt ein vierzehn jähriges türkisches Mädchen, das ihre vier Geschwister und den Haushalt versorgen muss über ein weitaus weniger ergiebiges Moratorium. Im Falle von Jugendarbeitslosigkeit oder verlängerter Schulverweildauer kann ein Moratorium auch erzwungen sein (vgl. GUDJONS 2003, 135).

Für die Bewältigung einer Entwicklungsphase ist nicht die Intensität einer Krise ausschlaggebend, sondern die Intensität der Auseinandersetzung mit dieser. Stehen dem Jugendlichen die bereits früher erbrachten Identitätsleistungen zu Verfügung und erfährt er ausreichend Unterstützung durch seine soziale Umwelt, können die Krisen erfolgreich durchlaufen werden. Andernfalls droht dem Jugendlichen eine Identitätsdiffusion, also eine Zersplitterung des Selbstbildes, infolgedessen die Identitätsentwicklung des Jugendlichen scheitert (vgl. KRAPPMANN 1997, 75 f.).

Abschließend kann gesagt werden, dass Identität die Anerkennung der anderen auf der Basis geteilten Sinns braucht und deshalb die Kompetenz gefordert ist, *„mit den anderen Identität*

*auszuhandeln, Angebote aufzugreifen, eigene Bedürfnisse nicht aufzugeben, sondern eine Vermittlung der divergierenden Elemente zu versuchen ...“ (KRAPPMANN 1997, 80).*

Im Entwicklungsmodell von ERIKSON kommt der sozialen Umwelt eine bedeutungsvolle Rolle zu. Eine noch differenziertere Auslegung des Identitätsbegriffs stammt von GOFFMAN und darauf aufbauend das erweiterte Identitätskonzept von FREY. Beide Identitätskonzepte fanden vor allem im Zusammenhang mit Zuschreibungsprozessen in der Stigma- Identitäts-These großen Anklang.

Im Vergleich zu ERIKSONS Model der Identitätsentwicklung rücken GOFFMAN und FREY die Bedeutung interaktionistischer Einflüsse auf die Identitätsbildung in den Vordergrund. Meiner Meinung nach liefert FREYS interaktionistische Sichtweise eine sinnvolle Erweiterung des verhältnismäßig starren Entwicklungsmodells von ERIKSON. Im Rahmen dieser Arbeit kann jedoch nur ein kurzer Einblick in die Identitätstypologie von FREY gegeben werden.

FREY übernimmt Elemente der Identitätstypologie von GOFFMAN und führt sie differenzierter in seinem Identitätskonzept weiter. Er unterscheidet drei verschiedene Aspekte von Identität:

- *Externer Aspekt:* Dieser beinhaltet „*die soziale und persönliche Identifizierung durch andere*“ (CLOERKES 2001, 147) und entspricht damit GOFFMANS sozialer und persönlicher Identität. Der Interaktionspartner schreibt soziale und persönliche Identität zu und hat spezifische Erwartungen an das Individuum.
- *Interner Aspekt:* FREY unterteilt diesen Aspekt in zwei Ebenen: das Soziale Selbst und das Private Selbst.
  - Das *Soziale Selbst* bildet die interne Ebene der Selbsterfahrung, auf der die Person sich aus der Perspektive ihrer Umwelt definiert. Es nimmt das Fremdbild wahr, wählt wichtige Informationen aus und dadurch entsteht ein Bild durch die Meinung anderer. Das Individuum stellt sich die Frage „Wie sehen mich die anderen?“.
  - Das *Private Selbst* filtert nun die Außeninformationen des Sozialen Selbst, übernimmt Inhalte des Sozialen Selbst oder weist sie zurück. So entsteht ein privates Bild von sich selbst. Es geht um die Frage „Wie sehe ich mich selbst?“.

- *Integrations- und Balanceaspekt:* Identität ist als Integrationsleistung widersprüchlicher Anforderungen äußerer und/oder innerer Zuschreibungen zu verstehen. „*Identität integriert Privates und Soziales Selbst, (...) leitet das Handeln an und bestimmt die Identitätsdarstellung.*“ (CLOERKES 2001, 147) Die Identitätspräsentation des Individuums kann vom Privaten Selbst abweichen. Es geht um die Frage „Wie präsentiere ich mich (bewusst oder unbewusst) in der Öffentlichkeit?“.

## 2 Ebenen der Benachteiligungen

### 2.1 Der Kapitalbegriff BOURDIEUS

Der Kapitalbegriff ist wirtschaftswissenschaftlicher Herkunft und bezog sich im ursprünglichen Sinne rein auf das *ökonomische Kapital*, also die „*einer Person zu Verfügung stehenden Einkommen oder Einnahmen, die entweder direkt in Geld erzielt werden, oder ohne weiteres in Geld einzutauschen sind*“ (BURGERT 2001, 32). Für BOURDIEU gibt es für Kapital mehrere Erscheinungsformen, die untereinander eine Wechselwirkung aufweisen. Er erweitert er deshalb den wirtschaftstheoretischen Kapitalbegriff um das „*kulturelle Kapital*“ und das „*soziale Kapital*“.

BOURDIEU unterteilt das kulturelle Kapital in drei Formen: *Das inkorporierte Kulturkapital*, *das objektivierte Kulturkapital* und *das institutionalisierte Kulturkapital*.

*„Inkorporiertes Kulturkapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist; aus ‚Haben‘ ist ‚Sein‘ geworden. Inkorporiertes und damit verinnerlichtes Kapital kann deshalb (im Unterschied zu Geld, Besitz- oder gar Adelstiteln) nicht durch Schenkung, Vererbung, Kauf oder Tausch kurzfristig weitergegeben werden.“*  
(BOURDIEU 1983, 187)

Darunter fallen unter anderem die Kommunikationsfähigkeit, die Alltagskompetenzen, welche sich auch auf kulturelle und ästhetische Präferenzen und Fähigkeiten beziehen, und die Bildung. Bildung wird im Kontext des *inkorporierten Kulturkapitals* verstanden als „*das Maß an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen auf breitem Gebiet, auf welches tatsächlich zugegriffen werden kann*“ (BURGERT 2001, 32).

Der Verinnerlichungsprozess kulturellen Kapitals erfordert in erster Linie Zeit, die vom Investor persönlich investiert werden muss. Sie ist „*das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital*“ (BOURDIEU 1983, 188). Das kulturelle Kapital ist „*...auf vielfältige Weise mit der Person in ihrer biologischen Einzigartigkeit verbunden und wird auf dem Wege der sozialen Vererbung weitergegeben*“ (ebd., 187). Der Aneignungsprozess kulturellen Kapitals ist einerseits von dem verinnerlichten kulturellen Kapital der gesamten Familie abhängig, andererseits von der Fülle des kulturellen Kapitals der Familie, welches darüber bestimmt, in welchem Ausmaß die soziale Vererbung während des Sozialisationsprozesses

innerhalb der Familie geschehen kann (vgl. ebd., 188). Das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie spielt eine weitere Rolle:

*„Unterschiedliches Kulturkapital in der Familie führt zunächst zu Unterschieden beim Zeitpunkt des Beginns des Übertragungs- und Akkumulationsprozesses, sodann zu Unterschieden in der Fähigkeit, den im eigentlichen Sinne kulturellen Anforderungen eines andauernden Aneignungsprozesses gerecht zu werden.“* (ebd., 188)

Kulturelles Kapital ist auf materielle Träger übertragbar. Dazu gehören beispielsweise Räume, Fortbewegungsmittel und Ausrüstung für Hobby und Freizeit. Diese Träger werden als *objektiviertes Kulturkapital* bezeichnet. Übertragen werden kann allerdings nur die Verfügungsgewalt, das *„juristische Eigentum“* (BOURDIEU 1983, 188) des materiellen Trägers. Für deren Besitz ist ökonomisches Kapital notwendig, für deren Gebrauch und deren Zwecksetzung jedoch ist kulturelles Kapital erforderlich. BOURDIEU hebt hervor,

*„dass das objektivierte Kulturkapital als materiell und symbolisch aktives und handelndes Kapital nur fortbesteht, sofern es von Handelnden angeeignet und in Auseinandersetzungen als Waffe und als Einsatz verwendet wird.“* (BOURDIEU 1983, 189)

BURGERT betont das Wechselverhältnis, in dem objektiviertes und inkorporiertes Kulturkapital stehen. Demnach muss objektiviertes Kulturkapital vorhanden sein, damit inkorporiertes angeeignet werden kann. Bei der Aneignung inkorporierten, wie auch bei der Beschaffung objektivierten Kulturkapitals bedarf es wiederum ökonomischen Kapitals (vgl. BURGERT 2001, 34).

Die dritte Form ist das *institutionalisierte Kulturkapital*. Damit ist die *„Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital in Form von Titeln“* (BOURDIEU 1983, 189) gemeint. Darunter sind unter anderem Zeugnisse, akademische Grade und beruflich (zertifizierte) Abschlüsse zu verstehen. Sie übertragen seinem Träger einen dauerhaften und rechtlich garantierten Wert, eine *„institutionelle Anerkennung“* (ebd., 190). BURGERT weist auch hierbei auf die gegenseitigen Abhängigkeiten und Beeinflussungen der Subtypen des Kulturkapitals hin. Auch für den Erwerb von institutionellem Kapital spielt das ökonomische Kapital eine entscheidende Rolle.

Die Erscheinungsform des *„sozialen Kapitals“* vervollständigt schließlich BOURDIEUS erweiterten Kapitalbegriff. Darunter versteht er



*„die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“* (BOURDIEU 1983, 190 f.)

Zu diesen sozialen Netzen gehören Familie, Freunde, Bekannte, Gemeinschaften und Gruppen. Der Wert des sozialen Kapitals wird zum einen bestimmt durch die Anzahl, sowie die Qualität mobilisierbarer sozialer Kontakte und zum anderen durch den Umfang des ökonomischen, kulturellen und institutionalisierten Kapitals, das die Mitglieder des sozialen Netzwerkes besitzen. Das ökonomische und kulturelle Kapital ist demnach eine einflussreiche Größe im Ausbau des Sozialkapitals (vgl. BOURDIEU 1983, 191). Der Aufbau, Erhalt und Ausbau sozialer Beziehungen bedürfen einer ständigen Erneuerung und Zuwendung. Diese Beziehungsarbeit erfordert neben physischen und psychischen Ressourcen hauptsächlich zeitökonomische Ressourcen (vgl. BURGERT 2001, 36) und damit letztendlich *„direkt oder indirekt, auch ökonomisches Kapital...“* (BOURDIEU 1983, 193).

Es ist zu betonen, dass die oben dargestellten Kapitalformen, einschließlich der entsprechenden Subtypen, in Wechselbeziehung zueinander stehen und sich unter Aufwendung von *„Transformationsarbeit“* (BOURDIEU 1983, 195) ineinander umwandeln, sowie rückumwandeln lassen.

*„Die allen Kapitalsorten übergeordnete ist dabei das ökonomische Kapital. Es ist sowohl direkt einzusetzen, beispielsweise für den Erwerb objektivierten Kulturkapitals, als auch indirekt im Kontext des Einsatzes erforderlicher Zeit beim Erwerb inkorporierten Kulturkapitals sowie bei der Akkumulation und Unterhaltung sozialen Kapitals.“* (BURGERT 2001, 36 f.)

## **2.2 Kapitalausstattungen benachteiligter Jugendlicher**

*„Benachteiligungen können auf vielschichtige Weise innerhalb eines längeren Prozesses entstehen und sowohl kurz- als auch längerfristige biographische und zukunftsprospektive Folgen zeitigen.“* (MATHERN 2003, 23)

Die ökonomischen Kapitalausstattungen benachteiligter Jugendlicher sind *„in der Regel nicht hinreichend, um am gesellschaftlichen Leben und Konsum umfänglich teilnehmen und teilhaben zu können“* (BURGERT 2001, 38). Die Kapitalausstattung der Herkunftsfamilie bestimmt in hohem Maße die Kapitalausstattung der Jugendlichen. Verfügen diese über zu

wenig Einkommen, werden die Einkommensdefizite an die Jugendlichen weitergegeben, wodurch Möglichkeiten von Aktivitäten und Freizeitgestaltung mit Gleichaltrigen stark abnehmen. Sie erleben sich stigmatisiert und ausgegrenzt (vgl. MATHERN 2003, 36 f.).

Hinsichtlich des institutionalisierten Kulturkapitals weisen benachteiligte Jugendliche deutliche Defizite auf. Die erzielten Bildungs- und Berufsabschlüsse sind, sofern überhaupt vorhanden, vorwiegend im unteren Bereich angesiedelt (vgl. BURGERT 2001, 38). Auch das inkorporierte und objektivierte Kulturkapital ist bei benachteiligten Jugendlichen eingeschränkt, vor allem im Bereich der Alltagskompetenzen und in der Beherrschung der Kulturtechniken (ebd., 39). Allerdings hebt BURGERT hervor, dass benachteiligte Jugendliche

*„durchaus über inkorporiertes Kulturkapital verfügen, welches sich in ihren Milieus und Lebensbereichen als durchaus relevant und wirkungsvoll erweist, jedoch nicht kompatibel mit der bürgerlichen Gesellschaft ist.“* (Burgert 2001, 39)

Das objektivierte Kulturkapital ist einerseits abhängig von ökonomischen Ressourcen, also der Möglichkeit, Dinge zu besitzen und über sie verfügen zu können. Andererseits erfordert es inkorporiertes Kapital, also Kompetenzen, die eine zweckmäßige Nutzung dieser Güter ermöglichen. Beide Komponenten stehen benachteiligten Jugendlichen nur in eingeschränktem Umfang zu Verfügung (vgl. BURGERT 2001, 40).

Die sozialen Kontakte benachteiligter Jugendlicher beschränken sich hauptsächlich auf den Personenkreis ihrer Herkunftsfamilie. Doch diese

*„bieten kaum kompetente Unterstützung oder tatsächlichen Rückhalt in Krisensituationen. Auch die sozialen Kontakte ins außerfamiliäre Feld sind dünn, oftmals inkompetent und kaum belastbar sowie häufig von gleichen oder ähnlichen Problemen gekennzeichnet.“* (BURGERT 2001, 40)

Die Ergebnisse der Untersuchungen zur nachschulischen Lebensbewältigung ehemaliger FörderschülerInnen in der Teilkarriere „persönliche Beziehungen/Aufbau eines sozialen Netzes“ von BURGERT (2001) bestätigen, dass diese Jugendlichen kaum über Kontakt zu kompetenten Erwachsenen verfügen und dass sich ihre Vertrauens- und Hilfspersonen weitgehend auf die Mitglieder der Herkunftsfamilie und des Herkunftsmilieus beschränken.

Sie können

*„somit nur über ein eingeschränktes und monostrukturiertes soziales Kapital verfügen und dieses demnach auch nur eingeschränkt in anderen Kapitalsorten Bourdieuscher Prägung konvertieren ...“* (BURGERT 2001, 145)

Es bleibt festzuhalten, dass benachteiligte Jugendliche im Vergleich zu ihren Gleichaltrigen einen erheblich begrenzten Zugang zu den von BOURDIEU definierten Kapitalausstattungen aufweisen. Die Umwandlungen der einzelnen Kapitalsorten erfolgen unter erschwerten Bedingungen und gelingen meist in nur unbefriedigendem Maße (vgl. BURGERT 2001, 40). Aufgrund dieser dargestellten Schwierigkeiten liegt nach BURGERT die Tatsache begründet, dass sich die Jugendlichen

*„in sehr viel komplizierteren, individuell anspruchsvolleren und vor allem sehr viel bedrohlicheren Situationen (bis hin zu existentiell bedrohlichen Situationen) zu behaupten haben.“* (BURGERT 2001, 40)

### **2.3 Zusammenhang von Kapitalausstattungen und Identitätsentwicklung Jugendlicher**

Die Bewältigung der vielfältigen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter ist Voraussetzung für einen gelingenden Sozialisationsprozess. Die Identitätsentwicklung des Jugendlichen findet dabei

*„stets in einem Aushandlungsprozess des Subjekts mit seiner gesellschaftlichen Umwelt [statt]. Dieser Prozeß wird dabei ganz entscheidend von den Ressourcen geprägt, die ein Subjekt bei seiner Identitätsarbeit zu mobilisieren und zu nützen vermag.“* (KEUPP u.a. 2002, 198)

Der zu bewältigende Balanceakt zwischen Individuation und Integration wird mitunter beeinflusst von sozialen und individuellen Ressourcen. Stehen jene Ressourcen nur in unzureichendem Maße zu Verfügung, ergeben sich nach HURRELMANN Probleme im Individuations- und Integrationsprozess, die aufgrund einer misslingenden Passung von subjektiven Kompetenzen an die gesellschaftlichen Anforderungen entstehen. Kann eine Entwicklungsaufgabe nicht bewältigt werden, ist auch die Bewältigung nachfolgender Aufgaben gefährdet (vgl. HURRELMANN 2004, 158). Es sind *„erhebliche individuelle Beanspruchungen und Belastungen zu erwarten“* (HURRELMANN 2004, 158). Um

Problemkonstellationen bei den Entwicklungsaufgaben angemessen bewältigen zu können, bedarf es neben individuellen Ressourcen (z.B. gute physische und psychische Verfassung, hohe Intelligenz) vornehmlich sozialer Ressourcen, also Bezugspersonen, die emotionalen und kompetenten Rückhalt leisten können (vgl. HURRELMANN 2004, 159 f.). Jugendliche mit schwachen sozialen Ressourcen sind demnach bei der Entwicklung ihrer Bewältigungskompetenz strukturell benachteiligt (ebd., 187). Durch die gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse, die traditionelle Orientierungen, Verhaltensvorschriften und feste Rollenerwartungen zunehmend verschwinden lassen und in denen stattdessen *„ein hohes Ausmaß von individueller Kompetenz zur Selbstorganisation verlangt wird, das Potenzial der personalen Ressourcen also gut entfaltet sein will, ist die Unterstützung durch das soziale Umfeld“* (HURRELMANN 2004, 188) in ihrer Bedeutung für den Jugendlichen gewachsen. *„Umso problematischer ist die immer stärker werdende Erosion von Halt und Zusammenhalt in vielen Familien, die durch die relative Verschlechterung der sozialen Lebensbedingungen entsteht“* (ebd.). An anderer Stelle fügt HURRELMANN hinzu:

*„Die soziale und ökonomische Benachteiligung [der Jugendlichen und ihrer Familien] hat den Ausschluss aus sozialen und kulturellen Lebensbereiche zur Folge und beeinträchtigt damit die weiteren Entwicklungschancen [der Jugendlichen] nachhaltig.“* (HURRELMANN 2004, 188)

BAUM zeigt am Beispiel sozialer Brennpunkte auf, inwieweit segregierte Wohnsituationen sich auf die Entwicklung Jugendlicher auswirken können. Seiner Meinung nach werden benachteiligte Jugendliche tagtäglich mit den Auswirkungen ihrer prekären Lebenssituation konfrontiert, sei es in der Schule, am Arbeitsplatz oder in der Freizeit. Demzufolge ziehen sie sich aus den Bereichen zurück, die sie verunsichern und beschränken sich stattdessen auf das Milieu, das ihnen vertraut ist, das ihnen subjektiv alle Möglichkeiten des Handelns und Lebens zugänglich macht und ihre Identität sichert. BAUM bezeichnet diese Verhaltensweise als *„Quartiers- oder Domizilbildung“* (BAUM 1998, 64) wodurch sich für den Jugendlichen thematisch/sachliche, soziale und kulturelle Folgen ergeben:

Die Jugendlichen müssen sich mit den thematischen Möglichkeiten und Gegebenheiten auseinandersetzen, die sie in ihrem Milieu vorfinden. Der Mangel an ökonomischem und sozialem Kapital gestattet es vielen dieser Jugendlichen nicht, sich Zugang zu jugendspezifischen Einrichtungen der Stadt außerhalb ihres Milieus zu verschaffen. Die Stadt ist ihnen aufgrund ihrer sozialen Ausgrenzung und den damit verbundenen Barrieren

verschlossen. Ihr Interesse beschränkt sich deshalb auf Angebote, die für sie in ihrem Milieu zugänglich sind. Angebote der Freizeit, des Konsums, der Kultur und der Kommunikation sind in sozialen Brennpunkten aber kaum vorhanden und für die Jugendlichen in der Regel kaum erreichbar und bezahlbar. Der Zugang zu kulturellem und sozialem Kapital ist dementsprechend begrenzt. Um es mit den Worten von FUCHS auf eine Formel zu bringen:

*„Die soziale Benachteiligung von Stadtteilen ist auch an der (nicht) vorhandenen kulturellen Infrastruktur zu erkennen, denn wo es erst gar keine Angebote gibt, können auch keine genutzt werden.“* (FUCHS 2000, 327)

Die räumliche Distanz zu städtischen Erlebnisangeboten verschärft die Problematik. Dabei ist weniger die Überwindung räumlicher Entfernungen problematisch als vielmehr die Überwindung sozialökologischer Distanzen, also solcher Distanzen, die ohne weitreichende und milieuüberschreitende soziale Netzwerke und ohne eine räumliche und sachliche Struktur des Umfeldes nahezu unüberwindbar sind (vgl. BAUM 1998, 64 ff.). Mangelnde ökonomische, soziale und kulturelle Kapitalien drängen diese Jugendlichen ins soziale Abseits, von wo aus ihnen differenzierte identitätsbildende Prozesse verwehrt bleiben.

KEUPP u.a. (2002) greifen die BOURDIEUSCHE Theorie der Kapitalsorten auf und untersuchen diese auf deren Bedeutsamkeit für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen. Ihrer Ansicht nach spielt bei der Identitätsentwicklung weniger die bloße Verfügbarkeit über Ressourcen die entscheidende Rolle, sondern vielmehr, inwiefern vorhandene Ressourcen in identitätsrelevante Kapitalsorten umgewandelt werden können. Dazu sind für die Autoren zwei Transformationsleistungen notwendig: Zunächst müssen die verschiedenen Kapitalsorten in andere umgewandelt werden (z.B. soziales Kapital in kulturelles oder materielles Kapital). In einem zweiten Schritt müssen die Kapitalsorten in identitätsrelevante Kapitalien umgeformt werden. Im Folgenden soll jene Transformationsleistung am Beispiel des sozialen Kapitals verdeutlicht werden. KEUPP u.a. (2002, 202 f.) nennen drei Kategorien, über welche die Kapitalsorten zu einer Identitätsentwicklung umgewandelt werden.

1. Soziales Kapital als *Optionsraum*: Ein soziales Netzwerk besteht aus der Verknüpfung verschiedener Personen mit unterschiedlichen Identitätsentwürfen und –projekten. Es bietet *„einen herausragenden Anschauungsunterricht dafür, wie Identitätsentwürfe und –projekte entstehen, wie sie gelingen und wie sie scheitern*

*können“* (KEUPP u.a. 2002, 202). Durch die Auseinandersetzung mit Anderen, entstehen Möglichkeiten für Identitätsentwürfe.

2. Soziales Kapital als *subjektive Relevanzstruktur*: *„Die Entscheidung, welche identitätsrelevanten Perspektiven ich für meine Person zulasse, erfolgt stets in einem – oft impliziten – Aushandlungsprozeß im sozialen Netzwerk“* (KEUPP u.a. 2002, 203). Das soziale Netzwerk wird zum Bewerter der Identitätsentwürfe und sanktioniert diese entweder positiv in Form von sozialer Anerkennung oder negativ in Form von sozialer Ausgrenzung.
3. Soziales Kapital als *Bewältigungsressource*: Soziale Netzwerke fungieren *„in Orientierungskrisen als Rückhalt und emotionale Stütze. Gerade wenn der Prozeß der Identitätsbildung durch innere Spannungen oder äußere Umbrüche kritisch wird, ist es eine Frage – hier – des sozialen Kapitals, über welche Möglichkeiten des ‚Krisenmanagements‘ ein Subjekt verfügt, weil ihm in seinem Netzwerk entsprechende Unterstützung zuteil wird oder umgekehrt entsprechende Ressourcen (Liebe, Anerkennung, Zugehörigkeit) entzogen werden“* (KEUPP u.a. 2002, 203).

Hervorzuheben ist die Bedeutung des Besitzes ökonomischen Kapitals als einflussreicher Faktor für eine gelingende Identitätsentwicklung. Zudem bedarf es sozialer Integration und Anerkennung innerhalb sozialer Netzwerke, die aufgrund der gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse zunehmend von den Jugendlichen selbst geknüpft werden müssen. Auch das soziale Kapital wird vom verfügbaren ökonomischen, als auch kulturellen Kapital mitbestimmt. Kulturelles Kapital ist wiederum abhängig vom ökonomischen Kapital. Abschließend halten KEUPP u.a. fest:

*„Insgesamt muss also konstatiert werden, daß gerade Menschen aus benachteiligten Schichten nicht nur besonders viele Belastungen zu verarbeiten haben, sondern daß auch noch die dafür erforderlichen Ressourcen eher knapp sind.“* (KEUPP u.a. 2002, 278)

Am folgenreichsten für die Identitätsentwicklung Jugendlicher mit geringer Kapitalausstattung ist die subjektiv empfundene Benachteiligung. Sind also die Lebensbedingungen der Jugendlichen nicht nur objektiv erschwert, sondern werden diese vom Jugendlichen auch als solche empfunden, können sich daraus schwere emotionale Belastungen ergeben. Jugendliche, die ihre ungünstige Situation gemäß ihrer Wünsche und Vorstellungen verändern zu versuchen und dabei aufgrund mangelnder Kompetenzen und

Ressourcen fortwährend Grenzen in ihrer Realisierbarkeit erfahren, erleben Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit (vgl. MANSEL 1998, 142).

*„Das Wissen, nicht über die zur Verbesserung der eigenen Situation erforderlichen Kompetenzen zu verfügen, [kann] auch zu einer Bedrohung für das Selbst werden und damit zu Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls beitragen.“ (ebd.)*

Im Rahmen des Teilprojektes „Problembelastung Jugendlicher in unterschiedlichen sozialen Lebenslagen“ der Universität Bielefeld, wurden von Armut bzw. sozialer Randständigkeit betroffene Jugendliche hinsichtlich ihrer Lebenssituation befragt. Armut bzw. soziale Randständigkeit wurde dabei in Abhängigkeit der drei Aspekte definiert:

- Jugendliche, die in einer Familie aufwachsen, deren Bildungsstand und beruflicher Status am unteren Ende der Sozialhierarchie anzuordnen ist
- Jugendliche, die im Statusübergang von Schule in Beruf arbeitslos oder als Jungarbeiter (Beschäftigung als ungelernte Arbeiter) tätig sind
- Jugendliche, die subjektiv über zu geringe Statusgüter verfügen

Die Ergebnisse der Erhebungen belegen, dass in besonderem Maße Arbeitslose und Jungarbeiter über ein negatives Selbstwertgefühl verfügen. MANSEL führt das Ergebnis auf die vergeblichen Bemühungen und Misserfolgserlebnisse bei der Suche nach einem befriedigenden Ausbildungsplatz und den daraus resultierenden Selbstzweifel zurück. Die Erhebungen ergaben weiter, dass – wie oben bereits erwähnt – sich die Gruppe der subjektiv benachteiligten Jugendlichen in den meisten Fällen am eindeutigsten von der Normalpopulation abhebt. Insbesondere im Bereich des psychischen und physischen Wohlbefindens werden in dieser Gruppe die negativen Auswirkungen der Benachteiligung deutlich. Die Höherbelastung dieser Gruppe zeigt sich außerdem bei den interiorisierenden Formen der Belastungsregulation (emotionale Anspannung, negative Selbstwertschätzung, Psychosomatische Beschwerden, Subjektive Einschätzung des Gesundheitszustands, Krankheitsanfälligkeit) und den exteriorisierenden Formen (Konsum legaler Drogen, Aggressive Handlungen) (vgl. MANSEL 1998, 155 f.).

Zusammenfassend ist darauf hinzuweisen, dass die subjektive Erfahrung von Benachteiligung für die Jugendlichen am schwersten zu verarbeiten ist und dadurch identitätsfördernde Faktoren schwerwiegend beeinträchtigt werden können.

*„Dies zeigt aber auch an, daß allein materielle Hilfen nicht ausreichen, um die Probleme zu entschärfen. Konzepte zur Bekämpfung von Armut müssen weiter greifen und auch im sozialen Bereich Unterstützung anbieten.“ (MANSEL 1998, 157)*

## 2.4 Identität und soziale Netzwerke: Funktionen der Gleichaltrigengruppe

### *Identität und soziale Netzwerke*

Soziale Netzwerke übernehmen bei der Identitätsentwicklung eine wichtige Funktion. Sie stellen materielle, emotionale und soziale Ressourcen zu Verfügung, eröffnen Optionen für Identitätsentwürfe und –projekte und vermitteln orientierungsgebende Relevanzstrukturen. Die Personen eines Netzwerkes sind stets zu einer aktiven Teilnahme an den dynamischen Gruppenprozessen aufgefordert. Sie übernehmen Rollen und handeln ihre Positionen innerhalb des Sozialgefüges aus. Die Aufgabe und zugleich das Ziel der Identitätsarbeit in sozialen Netzwerken bestehen darin, ein Passungsverhältnis zwischen Person und ihrer sozialen Umwelt herzustellen. Identitätsprojekte werden danach ausgerichtet, dass sie Anerkennung und Unterstützung innerhalb des sozialen Netzwerks erfahren. Die mit den gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse einhergehende Individualisierung, worunter

*„der in westlichen Gesellschaften beobachtbare Abbau von traditionellen Orientierungen und Verhaltensvorschriften verstanden [wird], der alle Gesellschaftsmitglieder von festen Rollenerwartungen (nach Herkunft, Religion, Ethnie, Geschlecht und Alter) freisetzt, und ihnen damit eine von persönlichen Interessen und Bedürfnissen geleitete Lebensführung ermöglicht“ (HURRELMANN 2004, 185),*

gestattet zwar denjenigen die Knüpfung vielfältiger und weitreichender sozialer Netzwerke, die einen Fundus entsprechender Ressourcen aufweisen können, führt bei benachteiligten Jugendlichen mit schmaler Kapitalausstattung aber zu einem *„Verlust von sozialer Einbindung und Verhaltenssicherheit“* (KEUPP u.a. 2002, 153). Die zunehmende Verantwortung für die eigene soziale Integration kann für diese Jugendlichen *„als Belastung und manchmal auch als Überforderung erlebt werden“* (ebd.).

KEUPP u.a. (2002, 167 f.) formulieren fünf Prozesse, über welche die Verankerung von Identitätsprojekten in sozialen Netzwerken erfolgt. Im Folgenden seien die meiner Meinung nach wichtigsten genannt:



1. Die Position des signifikanten Anderen: Damit sind Personen im sozialen Netzwerk gemeint, *„die ähnliche Ausgangsvoraussetzungen haben wie man selbst, die aber eine ganz andere Entwicklung gewählt haben (...) In Bezug auf diese ‚signifikanten Anderen‘ werden die eigene Entwicklung ‚diskutiert‘ und die Vor- und Nachteile des eigenen Lebensmodells abgewogen“* (ebd., 167).
2. Die Position, die mit mehr oder weniger Handlungsfähigkeit einhergeht: Jugendliche können innerhalb eines sozialen Netzwerkes unterschiedliche Positionen einnehmen. Je nach Positionierung können sie als *„Gestalter oder auch als Opfer sozialer bzw. gruppendynamischer Prozesse“* (ebd., 168) auftreten.

### *Funktionen der Gleichaltrigengruppe*

Die Gleichaltrigengruppe (Peer-Group, Peers) als spezifische Bezugsgruppe des sozialen Netzwerks, nimmt im Prozess der Identitätsbildung und Sozialisation der Jugendlichen eine bedeutungsvolle Rolle ein. Sie unterstützt den Jugendlichen im Ablöseprozess von der Familie und bereitet ihn auf die gesellschaftliche Integration vor, indem sie neue Bezugspersonen vermittelt (vgl. KING 2002, 205). *„Die Bedeutung der Gleichaltrigenkontakte wächst in dem Maße an, wie die innere Ablösung der Jugendlichen von den Eltern erfolgt“* (HURRELMANN 2004, 131). Dabei wird die Stützfunktion der Familie nicht vollständig abgelöst, sondern lediglich ergänzt (vgl. OERTER/DREHER 1998, 370). Auch der Bedeutungsverlust schulischer Einflussnahme auf den Sozialisationsprozess wirkt sich verstärkend auf die Wirkung der Gleichaltrigengruppe aus (HURRELMANN 2004, 134). Losgelöst von den Herkunftsfamilien und –milieus, werden dort erworbene Erfahrungen und Bildungsprozesse im sozialen Netzwerk der Gleichaltrigen relativiert, erweitert und neue Lebensentwürfe entwickelt (vgl. KING 2002, 242). Gleichaltrigengruppen entstehen situationsspezifisch und richten sich nach den Bedürfnissen ihrer Mitglieder aus. Sie existieren meist in Form einer „Clique“, in der vielfältige Ausprägungsformen des jugendlichen Lebensstils vorzufinden sind (vgl. OERTER/DREHER 1998, 373).

*„Cliques sind dynamische, flexible Gebilde. Sie bilden sich, verändern ihre Zusammensetzung, haben ihre Hochphasen und lösen sich wieder auf. Sie bestehen nur durch das Zusammengehörigkeitsgefühl, durch die wechselseitige Sympathie und durch die Lust an gemeinsamen Unternehmungen bei den Leuten, die dazu gehören.“* (GÖPPEL 2005, 165)

Die Dauer einer Zugehörigkeit zu einer Gleichaltrigengruppe/Clique hat sich infolge der zeitlichen Ausdehnung der Jugendphase vergrößert (vgl. FERCHHOFF 2007, 346). Ihre Mitgliedschaft ist nicht fest verbindlich und es herrschen keine festen Strukturen mit starrer Rollenverteilung vor (vgl. OERTER/DREHER 1998, 373). Allerdings sind nach KING Jugendkulturen durchaus machtförmig strukturiert und von Statuskämpfen um Aufstieg und Einfluss, sowie von Konformitätsdruck geprägt (vgl. KING 2002, 205). Trotz zunehmender Wahlfreiheit und einem hohen Grad an persönlichem Handlungsspielraum innerhalb der Gleichaltrigengruppe, sind sie relativ schicht- und stilhomogen zusammengesetzt und spiegeln damit gesellschaftliche und soziale Zuordnungen wider (vgl. FERCHHOFF 2007, 345). Die Gleichaltrigengruppe entwickelt eine eigene Identität und strebt nach Autonomie gegenüber der Erwachsenenwelt (vgl. KING 2002, 205). Sie schafft eine Kultur mit eigenen Werten, Normen und Verhaltensweisen und nimmt damit eine „*Gegenposition zur Gesamtkultur*“ (HURRELMANN 2004, 132) ein, die durch eine starke Solidarität ihrer Angehörigen gekennzeichnet ist (vgl. FERCHHOFF 2007, 345).

Die Gleichaltrigengruppe übernimmt in der Lebenswelt der Jugendlichen eine wichtige identitätsbildende und sozialisatorische Funktion. Sie stellt für die Jugendlichen einen sozialen Freiraum dar, in dem Handlungsweisen erprobt und Rollen gespielt werden können, ohne dass Konsequenzen seitens der Erwachsenen zu befürchten wären (vgl. OERTER/DREHER 1998, 370). HURRELMANN spricht deshalb auch von „*Übungs- und Trainingsräume für das Sozialleben in modernen Gesellschaften*“ (HURRELMANN 2004, 133). Sie bieten Verhaltens- und Statussicherheit gegenüber dem eher fragilen Status, der ihnen gewöhnlich in der Erwachsenenwelt zukommt (vgl. FERCHHOFF 2007, 347). Für eine gelingende Teilnahme und Teilhabe im Gruppengefüge ist das Einhalten sozialer Spielregeln notwendig. Es müssen Gemeinsamkeiten festgestellt und anerkannt werden sowie gegenseitige Bedürfnisse respektiert werden. Konflikte und Spannungen müssen ausgehandelt und gelöst werden. Dazu müssen Konfliktlösestrategien entworfen werden. Auch der Umgang mit Enttäuschungen und Widerständen gehört zum Alltag sozialer Lernprozesse unter Gleichaltrigen (vgl. HURRELMANN 2004, 128). Nach KING werden in der Aushandlung von Beziehungsdifferenzen „*Vorstellungen von Fairness, Moral, Gerechtigkeit und universalen Prinzipien erkundet und angeeignet*“ (KING 2002, 204). Das soziale „*Experimentierfeld*“ (ebd., 203) der Gleichaltrigengruppe

*„ ... kann zur Orientierung und Stabilisierung beitragen und emotionale Geborgenheit gewähren. Insbesondere hilft sie das Gefühl der Einsamkeit überwinden, das viele Jugendliche aufgrund der einsetzenden Selbstreflexion und der Erkenntnis der Einmaligkeit entwickeln.“*  
(OERTER/DREHER 1998, 370)

Zwischenmenschliche Interaktionen schaffen nach OERTER/DREHER Momente der *Gleichheit*, in denen *„ ... Toleranz und Akzeptanz von Unterschieden in der Gruppe, das Anrecht auf Durchsetzung eigener Anliegen und generell Gerechtigkeit“* (OERTER/DREHER 1998, 369) verlangt wird, als auch Momente der Souveränität, in den Beziehungen Gleichaltriger *„ ... als Möglichkeit zur Selbstdarstellung, als Verwirklichung von persönlichen Zielen, die oft zugleich die Ziele der Gruppe sind, und als Überwindung von Widerständen anderer Gruppen, insbesondere der Familie“* (ebd.) erfahren werden.

Es sollte deutlich geworden sein, dass das soziale Kapital der Gleichaltrigengruppe (vgl. HURRELMANN 2004, 133) Prozesse der Identitätsfindung und –stabilisierung in hohem Maße fördert. Allerdings müssen auch die Risiken bedacht werden, die von Gleichaltrigengruppen ausgehen können. Es darf nicht davon ausgegangen werden, dass Interaktionen unter Gleichaltrigen zwangsläufig zu besseren sozialen Fähigkeiten führen (vgl. ebd., 134). Die Wahrscheinlichkeit einer gelingenden Sozialisation kann aber durch eine gute Zusammenarbeit von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe erhöht werden (ebd.).

*„Allgemein kann man deshalb sagen, dass Gleichaltrigengruppen mit ihren spezifischen Möglichkeiten Jugendlichen viele Gelegenheiten bieten, die Fähigkeiten zu erlernen, die sie zur Bewältigung der Anforderungen in Schule, Beruf, Freizeit und Öffentlichkeit in der heutigen pluralistischen und oft kurzlebigen Welt benötigen.“* (HURRELMANN 2004, 133)

## 2.5 Freizeitaktivitäten benachteiligter Jugendlicher

Der Freizeitsektor ist eng mit dem sozialen Netzwerk der Gleichaltrigengruppe verbunden. HURRELMANN bezeichnet Gleichaltrigengruppen deshalb als *„freizeitgebundene Gesellungsformen“* (HURRELMANN 2004, 127). Jugendliche orientieren sich am Freizeitverhalten ihrer gleichaltrigen Bezugspersonen und üben gemeinsam Aktivitäten aus. HURRELMANN versteht unter dem Begriff Freizeit

*„ ... der von der überwiegend fremdbestimmten Berufs- und Lernarbeit entlastete Zeitraum im Alltag ..., der nach freiem Ermessen ausgefüllt werden kann. In der Verwendung und*

*Gestaltung der Freizeit drücken sich dabei die persönlichen Motive, Ziele und Orientierungen meist in einer besonders spontanen und entspannten Form aus.“ (HURRELMANN 2004, 135)*

Aktive Freizeitgestaltungen setzen die Verfügbarkeit über finanzielle Ressourcen voraus. Für benachteiligte Jugendliche mit geringer finanzieller Kapitalausstattung ist der Freizeitsektor deshalb nur schwer zu erschließen (ebd., 136).

*„Der Freizeitsektor mit seiner Mischung aus Herausforderung und Unverbindlichkeit bietet ideale Voraussetzungen, um die dafür notwendigen Lebenserfahrungen zu sammeln, verschiedene Lebensstile auszuprobieren und dabei auch Fehler zu machen, sowie die persönliche Verträglichkeit bestimmter Verhaltensweisen zu austesten.“ (ebd., 137 f.)*

Freizeit erfüllt damit eine sozialisatorische und identitätsbildende Funktion. Die in der Freizeit entwickelten und erprobten Wahl- und Verhaltensmöglichkeiten können in andere Lebensbereiche übertragen werden (vgl. HURRELMANN 2004, 138). Für KEUPP entwickeln sich Zukunftschancen für Jugendliche nicht nur durch formelle Bildungsangebote, sondern vorrangig durch informelle Bildungsangebote, denen u.a. auch der Freizeitsektor zuzuordnen ist (vgl. KEUPP 2008, 20).

BURGERTS Untersuchungen zur nachschulischen Lebensbewältigung ehemaliger Förderschülerinnen und Förderschüler in der Teilkarriere Freizeit ergaben, dass etwa fünfzehn der dreißig Befragten einer Clique angehören und mit dieser einen Großteil ihrer Freizeit verbringen. Etwa ein Viertel aller Befragten sind Mitglied in einem Verein oder einer Organisation. Dreizehn der dreißig Förderschülerinnen und Förderschüler gaben an, ihre Freizeit alleine, mit ihren Beziehungspartnern und –partnerinnen oder im Kreise der Familien zu verbringen. Zu den Untersuchungsergebnisse ist jedoch zu sagen, dass aufgrund ungenauer Angaben der Befragten, sowie aufgrund der gewählten Untersuchungsmethoden eine exakte Aufschlüsselung der Freizeitaktivitäten nicht möglich war (vgl. BURGERT 2001, 145 f.). Nimmt man auch die Untersuchungsergebnisse der anderen Teilkarrieren (u.a. Teilkarriere Finanzen, Teilkarriere persönliche Beziehungen/ Aufbau eines sozialen Netzes) in Betracht, so kommt SCHWENKMEZGER zu folgender Feststellung: Die Teilkarriere Freizeit ist

*„stark beeinflusst von der Teilkarriere Finanzen und korreliert zugleich mit der Teilkarriere Aufbau des sozialen Netzes. Denn eine aktive Freizeitgestaltung ist nicht selten mit einem enormen Einsatz finanzieller Mittel verbunden.“ (SCHWENKMEZGER 1998, 75 zit. nach BURGERT 2001, 146)*

In Anbetracht des in Kapitel 2.1 erläuterten Zusammenhangs zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital liegt SCHWENKMEZGERS Feststellung nahe. Schließlich stellt das ökonomische Kapital nach BOURDIEU eine einflussreiche Größe im Ausbau des Sozialkapitals dar. Steht nur unzureichend ökonomisches Kapital zur Verfügung, wirken sich demzufolge die Defizite auf den Ausbau sozialer Netzwerke und auf die von SCHWENKMEZGER genannte Freizeitgestaltung aus.

Aus den Untersuchungsergebnissen leitet BURGERT *„Konsequenzen für eine realitätsnahe und lebenspraktische Vorbereitung benachteiligter Jugendlicher in der Oberstufe der Förderschule“* (BURGERT 2001, 186) ab. Für den Teilbereich Freizeit ergeben sich daraus für ihn drei Aspekte, die hinsichtlich einer Auseinandersetzung mit dem Thema Freizeitgestaltung berücksichtigt werden müssen:

1. Den Schülerinnen und Schülern müssen Muster und Strategien bezüglich einer strukturellen Freizeitgestaltung vermittelt werden
2. Den Schülerinnen und Schülern müssen Handlungsweisen einer *„befriedigenden, sinnstiftenden und nicht ruinösen Freizeitgestaltung“* (ebd.) aufgezeigt werden.
3. In der Auseinandersetzung mit dem Bereich Freizeit müssen ebenso Möglichkeiten im Aufbau und in der Intensivierung sozialer Beziehungen thematisiert werden (vgl. BURGERT 2001, 209).

Einen hohen Stellenwert in der Freizeitgestaltung der Jugendlichen nehmen der Fernseh- und Computerkonsum ein. BURGERT führt den hohen Medienkonsum darauf zurück, dass Freizeitaktivitäten in der Regel mit einem hohen finanziellen Aufwand einhergehen und deshalb für benachteiligte Jugendliche kaum realisierbar sind. Zudem verliert die aktive Freizeitgestaltung im Kontext *„von Teilzeitjobs, Schichtarbeit, permanenter Nachtarbeit und in Phasen von Erwerbslosigkeit ihre Wirksamkeit“* (BURGERT 2001, 209). Auch HÜBNERs Angaben über die Freizeitaktivitäten von Hauptschülerinnen und Hauptschüler besagen, dass 39% der befragten Jugendlichen ihre Freizeit mit der Nutzung des Computers verbringen, 69% mit Fernsehen und 25% mit Videos. Sogar 31% „gestalten“ ihre Freizeit mit Nichtstun (HÜBNER bezieht ihre Angaben aus den soziologischen Erhebungen der letzten Shell-Jugendstudien 2002 und 2006) (vgl. HÜBNER 2008, 43).

Es sei noch einmal daran erinnert,

*„ ... dass sich gerade in diesem Bereich [Freizeit] vielfältigste Möglichkeiten der Initiierung sozialer Kontakte mit ihren angesprochenen förderlichen Potentialen hinsichtlich einer nachschulischen Alltagsbegleitung ergeben können.“ (BURGERT 2001, 212)*

### 3 Der Aspekt der kulturellen Teilhabe und kulturellen Bildung

#### 3.1 Begriffsklärungen: Kulturelle Teilhabe und Kulturelle Bildung

In einem ersten Schritt soll geklärt werden, was unter kultureller Teilhabe zu verstehen ist. Wie im späteren noch angedeutet wird, kann sich der Begriff Teilnahme auf mehrere Dimensionen des alltäglichen Lebens richten. Wohlwissend, dass ein umfassendes Verständnis der Bezeichnung „kulturelle Teilhabe“ eine nähere Erläuterung des Begriffs „Kultur“ voraussetzt, soll im Folgenden auf eine ausführliche Darstellung des Kulturbegriffs verzichtet werden. Stattdessen soll die kurze und prägnante Definition von WINKLER Arbeitsgrundlage für den weiteren Verlauf dieses Kapitels sein.

*„Anthropologische und ethnologische Konzepte fassen Kultur als die lebenspraktisch normale Form geregelter symbolisch gebundener Interaktion und Kommunikation.“ (WINKLER 2008, 34)*

Dem hinzuzufügen ist BOCKHORSTS erweitertes Verständnis des Kulturbegriffs, in dem es nicht um die Vermittlung eines wie auch immer gearteten Kunst-Kanons geht und auch nicht um „die Leitkultur oder den Kulturkanon“ (ebd., 94), sondern vielmehr um die individuelle Förderung jedes Einzelnen und die Schaffung von ästhetisch- künstlerischen Erfahrungen (vgl. BOCKHORST 2008, 86).

„Teilhabe“ ist ein relativer Begriff, dessen Realisierbarkeit stets von den sozioökonomischen Gegebenheiten einer Gesellschaft abhängig ist (vgl. BARTELHEIMER 2008, 13). FUCHS weist darauf hin, dass der in diesem Zusammenhang auftauchende Begriff der „Partizipation“ aufgrund seiner pädagogischen Konnotation nicht mit dem Begriff der „Teilhabe“ gleichzusetzen ist. Im Weiteren soll deshalb die Bezeichnung kulturelle „Teilhabe“ verwendet werden (vgl. FUCHS 2008, 69). „Kulturelle Teilhabe“ beinhaltet demnach den

*„Zugang zu Kunst und Kultur, folgend die aktivierenden Nutzungsoptionen des Einzelnen auf der Ebene kultureller Rezeption, die sich etwa durch Kulturvermittlung erschließen und schließlich in die Möglichkeiten der Selbstwirksamkeit, also die Entscheidungsrechte der Gestaltung und Verwirklichung, münden.“ (MAEDLER 2008, 102)*

Die Chancen der Realisierbarkeit von Teilhabe steigen mit dem Grad an individuellen Befähigungen und Handlungsspielräumen, in denen sie zu tragen kommen (vgl. BARTELHEIMER 2008, 13). BARTELHEIMER listet fünf Anforderungen auf, die dem Begriff der Teilhabe genügen sollten. Zwei dieser Anforderungen erscheinen mir besonders wichtig:

*„Teilhabe ist ein dynamisches Konzept“: Ob Teilhabe gelingt, kann nicht allein nach einem Zustand zu einem gegebenen Zeitpunkt, sondern muss auch nach der Dauer von Zuständen, nach der zeitlichen Dynamik von Lebensverläufen und biografischen Mustern beurteilt werden.“ (BARTELHEIMER 2008, 14)*

*„Teilhabe ist aktiv: Sie wird durch soziales Handeln und in sozialen Beziehungen angestrebt und verwirklicht. Bei der Beurteilung von Teilhabe kommt es auf die handelnden Subjekte an, auf ihre Erfahrungen und darauf, wie sie ihre soziale Lage bewältigen.“ (ebd.)*

Kulturelle Teilhabe ist untrennbar mit sozialer, ökonomischer und politischer Teilhabe verbunden und sollte deshalb immer als Variable in einem mehrdimensionalen Geflecht verstanden werden (vgl. FUCHS 2008, 73). Nach FUCHS gibt es vier Bedingungen, damit eine gelungene Teilhabe – kulturelle, soziale, ökonomische und politische – ermöglicht werden kann. Er bezieht sich dabei auf den Sozialpolitikforscher FRANZ XAVER KAUFMANN. Teilhabe setzt erstens eine rechtliche Absicherung voraus, wonach keine Bevölkerungsgruppe und kein einzelner Mensch durch Rechtsvorschriften von Teilhabemöglichkeiten ausgeschlossen werden darf. Zweitens, müssen geografische Bedingungen erfüllt sein. Damit ist die Verfügbarkeit und die Erreichbarkeit von Orten gemeint, in denen Teilhabe verwirklicht werden kann. Drittens, müssen finanzielle und materielle Ressourcen vorhanden sein, damit Teilhabemöglichkeiten genutzt werden können. Schließlich setzt Teilhabe Bildung voraus (ebd.).

Nachdem der Begriff der kulturellen Teilhabe ansatzweise geklärt wurde, soll es nun um die Bedeutung und den Nutzen von kultureller Teilhabe gehen. Für WINKLER wirken

*„Kulturelle Phänomene, Deutungen und Orientierungsmuster ... wie Haken, in welchen Einzelne sich mit ihrem Handeln einklinken können, um ihre Unsicherheiten zu bewältigen; damit entsteht das Netz der erlebten sozialen und kulturellen Zusammenhänge, damit entstehen Verbindungen, die dem Einzelnen auch Halt geben.“ (WINKLER 2008, 34)*

Kulturelle Teilhabe übernimmt damit eine unterstützende Funktion in der Entwicklung von Lebensperspektiven. Eine gelingende Lebensbewältigung erfordert dabei *„Fähigkeiten zur*



*Selbstorganisation, zur Verknüpfung von Ansprüchen auf ein gutes und authentisches Leben mit den gegebenen Ressourcen und letztlich die innere Selbstschöpfung von Lebenssinn“* (KEUPP 2008, 21). Für KEUPP stellt kulturelle Teilhabe damit eine zentrale Rahmenvoraussetzung für produktive Projekte der Identitätsarbeit in der spätmodernen Gesellschaft dar. Beispielsweise gibt HÜBNER an, dass Jugendliche, die einer künstlerischen Freizeitbeschäftigung nachgehen, ihre derzeitige Lebenslage positiver beurteilen. Daraus leitet sie die These ab, dass künstlerische Aktivitäten die Lebensqualität erhöhen und zu einer positiveren Lebenseinschätzung führen. Belegt wird die These durch die Tatsache, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche, die einem künstlerischen Hobby nachgehen, 10% häufiger über klare Berufsperspektiven verfügen (vgl. HÜBNER 2008, 45).

*„Die kulturell bezogenen Lern- und Erlebnisorte vermitteln einen vielfältigen Erwerb entsprechender Kompetenzen (instrumentell, kulturell, sozial, personal). Die jeweiligen kulturellen Inhalte und Angebote stellen für Kinder und Jugendliche eine Bandbreite von Handlungsmöglichkeiten, Lebenskonzepten und Lebensmodellen sowie Antworten auf Fragen nach Welterklärung und Lebenssinn zur Verfügung. Kinder und Jugendliche interessieren an diesen Orten jedoch nicht nur die kulturellen Angebote, sondern auch und im Besonderen die Begegnung mit anderen Kindern und Jugendlichen. Dabei werden kommunikative Prozesse in Gang gesetzt (z.B. der Austausch von Eindrücken, Meinungen und Kritiken). Die gemeinsamen Erfahrungen fördern das Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl. Kinder und Jugendliche haben ferner eine hohe Bereitschaft zum emotionalen Miterleben sowie zur Identifikation (aufgrund der Nachvollziehbarkeit von Situationen oder des Auftretens entsprechender Identifikationsfiguren). Die kulturellen Orte des Lernens und (Mit-)Erlebens repräsentieren schließlich Öffentlichkeit, denn ein erheblicher Anteil der kulturellen Arbeit basiert auf ehrenamtlichem Engagement von Kindern und Jugendlichen sowie Erwachsenen.“* (12. KINDER- UND JUGENDBERICHT, 230)

Jugendliche gewinnen einen Zugang zu Kultur durch Kulturkonsum, Nutzung von Kultureinrichtungen, kulturelle Bildung, Kulturhobbys, künstlerische Schulfächer, Anwendung von Kulturtechniken. Auffällig ist, dass das Interesse der Jugendlichen an allgemein und klassischen kulturellen Aktivitäten mit der Höhe ihrer Schulbildung korreliert (vgl. HÜBNER 2008, 38 ff.).

*„Jugendliche mit niedriger Schulbildung benennen als spezifische Gründe für ihre fehlende oder geringe kulturelle Partizipation: eine mangelnde Kenntnis des Kulturbereichs, die*

*Annahme, Kulturangebote seien langweilig, eine fehlende Veranlagung in der Familie oder das Problem, dass sich ihre Freunde nicht dafür interessieren.“ (HÜBNER 2008, 43)*

Ähnliche Ergebnisse zeigten sich auch im Zusammenhang mit der Ausübung von Freizeitaktivitäten benachteiligter Jugendlicher (vgl. Kapitel 2.5).

Zudem haben die kulturellen Erfahrungen der Eltern einen großen Einfluss auf die Wahl und Intensität jugendlicher Freizeit- und Kulturaktivitäten, vor allem hinsichtlich künstlerischer Aktivitäten. Je früher die Kinder und Jugendlichen mit kulturellen Angeboten in Kontakt treten, desto intensiver und nachhaltiger bleiben sie der Kultur verhaftet (vgl. HÜBNER 2008, 45).

Nicht von der Hand zu weisen ist, dass der Zugang zu Kultur den Besitz materieller Ressourcen voraussetzt. Jugendliche mit nicht ausreichender materieller Absicherung werden damit Gelegenheiten der Erprobung von Identitätsprojekten und Selbstorganisation im Rahmen kultureller Teilhabe verwehrt. Aber ohne

*„die Chance auf Teilhabe am gesellschaftlichen Lebensprozess in Form von sinnvoller Tätigkeit und angemessener Bezahlung ist es für Heranwachsende kaum möglich, Autonomie und Lebenssouveränität zu gewinnen.“ (KEUPP 2008, 23)*

Wenn also Jugendliche sozial benachteiligter Herkunft aufgrund mangelnder Ressourcen, insbesondere materieller Ressourcen, einen in vielerlei Hinsicht erschwerten Zugang zu kultureller Teilhabe haben, muss an dieser Stelle

*„ ... vielmehr eine Fachdebatte darüber beginnen, welche Entwicklungspotenziale in welchen kulturpädagogischen Angeboten und in welchen kulturellen und ästhetischen Praxisformen stecken und welche Anstrengungen zu unternehmen sind, um das Menschenrecht auf kulturelle Teilhabe – in unserer Formulierung: das Menschenrecht auf kulturelle Bildung für alle – auch umsetzen können. Wer glaubt, es genüge, ein wohldurchdachtes kulturpädagogisches oder künstlerisches Angebot bereitzustellen, ohne sich darum zu kümmern, dass auch die richtigen Zielgruppen dieses Angebot wahrnehmen können ( zu erinnern ist an die vier Bedingungen, die bei der Realisierung von sozialer Teilhabe erfüllt sein müssen), darf sich nicht wundern, wenn er die anvisierten Zielgruppen nicht erreicht.“ (FUCHS 2008, 75)*

### 3.2 Kulturelle Teilhabe benachteiligter Jugendlicher

Benachteiligten Jugendlichen werden aufgrund Mangels notwendiger Ressourcen Möglichkeiten kultureller Teilhabe und damit wichtige Lebenschancen vorenthalten (vgl. FUCHS 2000, 324). Kulturelle Teilhabe erfordert kulturelle Bildung. Diese wiederum setzt kulturelle Teilhabe voraus. Aus eigener Kraft diesem Teufelskreis zu entkommen ist insbesondere für benachteiligte Jugendliche nahezu unmöglich (vgl. MAEDLER 2008, 109). Unter kultureller Bildung versteht BOCKHORST

*„ein Lernen mit allen Sinnen und eine Auseinandersetzung über Sinnfragen des Lebens und über kulturelle Werte im Prozess der Produktion und Rezeption von Musik, Theater, Tanz, Kunst, Literatur und Medien.“* (BOCKHORST 2008, 86)

Benachteiligte Jugendliche an Bildung heranzuführen bedarf kultureller Bildungsarbeit. Diese verfolgt das Ziel, Jugendliche in ihrer Identitätsbildung zu stärken, sie dabei zu unterstützen in der Kulturvielfalt eine eigene kulturelle Identität zu bilden, ihnen bei der Herausbildung dazu erforderlicher Kompetenzen Hilfestellungen zu geben sowie sie bei der Lebensgestaltung und sozialen Integration zu begleiten (vgl. ebd., 79). Gewiss können auch einmalige kulturelle Projektangebote eine Stärkung personeller Kompetenzen und identitätsbildender Prozesse initiieren, eine auf Dauer angelegte Teilhabe an kulturellen Aktivitäten würden deren positiven Effekte aber weitaus verstärken. Außerdem könnten diese die Möglichkeiten der Freizeitgestaltung benachteiligter Jugendlicher bereichern, die, wie in Kapitel 2.5 aufgezeigt wurde, meist sehr begrenzt sind (vgl. MAEDLER 2008, 109).

ZAISER merkt kritisch an, dass ein Großteil der Kulturprojekte für benachteiligte Jugendliche kurzweilige „Leuchtturmprojekte“ (ZAISER 2009, 303) sind und ferner sich im Kern an den Interessen und Angeboten des Bildungsbürgertums orientiert. Ursächlich dafür ist, dass die meisten Kulturproduzenten und –anbieter selbst dem kulturellen Milieu des Bildungsbürgertums entstammen (vgl. BAER 2000, 110). Daraus resultierend ergibt sich eine große inhaltliche Diskrepanz zwischen bürgerlich entwickeltem und geleitetem Kulturangebot und lebensweltlicher Nachfrage der benachteiligten Jugendlichen. Bedenkt man, dass bei benachteiligten Jugendlichen, die bereits in ihrer Kindheit aufgrund mangelnder ökonomischer Ressourcen unzureichende ästhetische Erfahrungen sammeln konnten, weitaus weniger Nachfrage nach hochkulturorientierten Angeboten besteht als bei ihren bildungsbürgerlichen Altersgenossen wird ersichtlich (vgl. ZAISER 2009, 303), warum

„(kulturelle) Welten zwischen künstlerischer Hochkultur und dem Alltag von vernachlässigten Kindern und Jugendlichen“ (BAER 2000, 113) liegen. Eine reine Angebotsorientierung in der Kulturarbeit führt nach FUCHS zur Ausgrenzung benachteiligter Jugendlicher und widerspricht damit genau dessen, was die Kulturarbeit im Grunde zu erreichen versucht (vgl. FUCHS 2000, 327).

Desweiteren sind die Beweggründe für derartige Kulturangebote bei außerschulischen Kulturveranstaltungen häufig *„wirtschaftliche und profilbildende Interessen“* (ZAISER 2009, 303), im schulischen Kontext meist *„eine Reaktion auf bildungspolitische Notwendigkeiten“* (ebd.).

Die Realisierung einer auf Dauer angelegten Kulturarbeit mit dem Ziel der Vermittlung kultureller Bildung und der Schaffung kultureller Teilhabemöglichkeiten kann nur gelingen, wenn gewisse Rahmenbedingungen eingehalten werden.

Angesichts der Tatsache, dass benachteiligte Jugendliche – wie in der vorherigen Ausführung deutlich geworden ist – nur einen sehr begrenzten Zugang zu kulturellen Angeboten haben, ist es Aufgabe der Initiatoren kultureller Angebote auf die Jugendlichen zuzugehen, um ihnen dadurch gleiche Chancen auf kulturelle Teilhabe zu gewähren.

Kulturarbeit muss dazu von einer Angebots- zu einer Nachfrageorientierung übergehen und sich bewusst an die Zielgruppen und Adressaten wenden (vgl. FUCHS 2000, 327) oder wie MACK es formuliert, *„die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen zum Ausgangs- und Bezugspunkt Sozialer Arbeit ... machen“* (MACK 2006, 340). Neben den Schlagwörtern *„Dezentralisierung [und] mobile Kulturarbeit“* (FUCHS 2000, 327) gilt als weitere grundlegende Voraussetzung gelingender Kulturarbeit Kooperation auf verschiedenen Ebenen, denn *„die kulturelle Bildung kann mit neuen Strukturen rechnen, wenn sie zur Vernetzung bereit ist“* (BRAUN 1999, 28). Jugendkulturarbeit darf sich

*„vor Ort und im Alltag nicht als isoliert eigenes Ganzes verstehen, sondern als Teil einer vernetzt querschnittsorientierten Angebotslandschaft von Schule-Kultur-Freizeit-Sozialarbeit.“*  
(Zacharias 2000, 308)

In Anlehnung an FUCHS Plädoyer einer Nachfrage- anstatt Angebotsorientierung sollte im oben genannten Zitat von ZACHARIAS der Begriff *„Angebotslandschaft“* wohl eher durch den Begriff *„Nachfragelandschaft“* ersetzt werden.

Dazu müssen sozialräumliche Barrieren übertreten und die Lebenswelten und üblichen Erfahrungsräume der „TeilHabeNichtse“<sup>1</sup> erschlossen werden. *„Je mehr (Bildungs-)Partner des sozialen Umfelds Jugendliche bei Kulturbesuchen begleiten bzw. sie dazu motivieren, desto mehr Interesse zeigen diese für Kunst und Kultur“* (HÜBNER 2008, 48). Kooperation und sozialräumliche Erfassung der Lebenswelten benachteiligter Jugendlicher sind außerdem nötig, damit Kulturarbeit sich an der jugendkulturellen „Szene“ orientieren kann und weiß, was bei den Jugendlichen „in“ und was „out“ ist (vgl. BRAUN 1999, 28). Szeneorientierung spielt für die Glaubwürdigkeit und den Ernstcharakter von Kulturarbeit eine maßgebende Rolle. Ferner kann die hautnahe Erfahrung der kulturellen Codes der Jugendlichen zu Neuorientierungen und einem erweiterten Blick in der Kulturarbeit führen (vgl. GÖTZ 2006, 187). ZAISER geht einen Schritt weiter. Seiner Meinung nach geht es bei der Szeneorientierung weniger darum, die subkulturellen Trends der Jugendlichen in Erfahrung zu bringen, um das Angebot der Kulturarbeit stets attraktiv und angesagt zu wahren. Szeneorientierung – oder im Sinne ZAISERS *„Ressourcenorientierung“* (ZAISER 2009, 303) – bietet in erster Linie die Chance, durch die Anerkennung subkultureller künstlerischer Kompetenzen als gleichwertiges kulturelles Kapital eine kulturelle Annäherung sowohl seitens der Jugendlichen als auch seitens der Kulturarbeit zu initiieren, und damit schlussendlich ein symmetrisches Verhältnis zwischen Hoch- und Subkultur anzustreben (vgl. ZAISER 2009, 303).

Sozialräumlich orientiertes kooperatives Handeln kann gelingen, wenn Gleichaltrigengruppen oder einzelne Mitglieder davon mit einbezogen werden (vgl. KOLLAND 2008, 115). BOCKHORST bezeichnet die Zugangsmöglichkeiten zu den Lebenswelten der Jugendlichen als *„Türöffner“*. Darunter fallen die *„Schlüssel“*: Bildungsqualität, frühe ästhetische Bildung, Schule, Vernetzung und Organisationsentwicklung, Freiwilligendienste in der Kultur, Künste, Professionalität – Kulturvermittlungskompetenz, interkulturelle Kompetenz und Kompetenznachweis Kultur<sup>2</sup> (vgl. BOCKHORST 2008, 84 ff.). Sie alle ermöglichen eine Annäherung an die Erfahrungswelt der Jugendlichen. Besonders erwähnenswert erscheinen in diesem Zusammenhang die Türöffner *„Schule“* und *„Künste“*.

---

<sup>1</sup> Begriff übernommen aus dem Herausgeberwerk von MAEDLER (2008) siehe Literaturverzeichnis

<sup>2</sup> Der Bildungspass *„Kompetenznachweis Kultur“* dokumentiert kulturelle Bildungsqualifikationen und weist somit Stärken nach, die im schulischen Unterricht eher untergehen (vgl. BOCKHORST 2008, 95).

*„Mehr kulturelle Bildung in, an und im Verbund mit Schulen wird in der BKJ als die mit Abstand bedeutsamste Zukunftsstrategie gesehen, um Entwicklungsbenachteiligungen mit kulturellen Bildungsprofilen positiv etwas entgegen zu setzen. Eine reale Chance für ‚TeilHabeNichtse‘ existiert durch eine schulische Lernkultur, die durch vielfältige Formen der Zusammenarbeit mit Künstlern und der Vernetzung mit Kultureinrichtungen ihre Bildungsmöglichkeiten erweitern kann.“ (BOCKHORST 2008, 88)*

„Künste“ öffnen Türen zu kultureller Teilhabe, indem sie anstatt abstrakter Wissensvermittlung viele Anlässe konkreten und reflexiven Handelns bieten (ebd., 92).

*„Als Voraussetzung dafür, dass sich Teilhabe-Qualität mittels Kunst einstellt, sprechen die Fachverbände kultureller Bildung von einer ‚doppelten Fachlichkeit der Kultur‘, d.h. von künstlerischer/fachdidaktischer und von gesellschaftspolitischer /soziokultureller Kompetenz als Notwendigkeit, um gerade auch Benachteiligten zu neuen Kommunikations-, Reflexions- und Mitgestaltungschancen sowie Anerkennung, Lebenssinn und Teilhabe zu verhelfen.“ (ebd.)*

Eine ähnliche Meinung vertritt auch MAEDLER. Er ist der Ansicht, dass die Vermittlung von Fähigkeiten durch kulturpädagogische Angebote grundsätzlich zu einer Erhöhung der Verwirklichungschancen Jugendlicher führt (vgl. MAEDLER 2008, 109). Diese Aussage ist meiner Meinung nach kritisch zu betrachten. Gewiss besteht – wie bereits oben beschrieben – zwischen kultureller Teilhabe und kultureller Bildung eine Wechselwirkung. Der Begriff „Fähigkeiten“ im Kontext von Kunst und Kultur birgt jedoch das Risiko einer Reduzierung des Kultur- und Kunstbegriffs auf die bloße Beherrschung handwerklicher Fertigkeiten frei nach dem Motto: Kunst kommt von Können. Freilich bedarf es eines gewissen Grundrepertoires an Fähigkeiten, damit Gedanken, Bilder und Emotionen Ausdruck verliehen werden können. Gleichwohl kann gerade der Mangel an „Fähigkeiten“ kreativitätsfördernde Effekte beinhalten. Grenzen persönlicher Ausdrucksmöglichkeiten aufgrund mangelnder Fähigkeiten veranlassen dazu, eigene Grenzen zu überschreiten und andere Wege künstlerischen Ausdrucks zu begehen. Kunst ist kein Handwerk und ein Handwerk befähigt nicht zwangsläufig zu künstlerischem Schaffen. Zwar ist das was gesellschaftlich als Kunst und Kultur anerkannt ist, häufig an Merkmalen des ästhetisch Schönen orientiert. Würde sich jedoch jeder Künstler oder „Kulturschaffende“ an dem Maßstab aktuell anerkannter Kulturgüter messen und orientieren, würde Kultur nichts Neues hervorbringen können und früher oder später zum Stillstand kommen. Sind es doch in vielen Bereichen der Kultur

gerade diejenigen, die Nicht-Teilhaber einer Massenkultur sind, die dem Kulturbegriff neue Nuancen verleihen. Plakativ gesagt: Wären die Beatles denn die Beatles, wenn sie studierte Musiker gewesen wären?

Ich stimme MAEDLER teilweise zu. Damit aus einer Not eine Tugend wird bedarf es gewisser Fähigkeiten, die dazu befähigen, Kompetenzen zu entfalten, die wiederum dazu befähigen Alternativstrategien zu entwerfen. Diese Fähigkeiten zu vermitteln, ist meines Erachtens Aufgabe der Kulturarbeit.

Der Mainstream kann sich schon seit einiger Zeit nicht mehr vor den Subkulturen verstecken. Im Gegenteil: Der Mainstream hat das Potenzial subkultureller Errungenschaften erkannt. Mittlerweile ist es üblich,

*„dass in Tanzformationen Breakdance eingeübt wird, Rap und Hip-Hop haben Einlass gefunden ins Repertoire von Musikschulen, Poetry-Slam-Abende locken ein kulturfernes Publikum an städtische Bühnen, der Geruch von Spraylack hat Museumsreife erlangt. Hierbei wird der Umstand verkannt, dass der ‚Untergrund‘, das Subkulturelle, nur in der Abgeschiedenheit die Möglichkeit hat, zu entstehen.“* (MAEDLER 2008, 107 f.)

Angesichts der Diskussion um kulturelle Teilhabe sieht MAEDLER in der Aufnahme subkultureller Errungenschaften in den Mainstream eine positive Entwicklung. Für ihn bedeutet Subkulturen massentauglich zu machen auch, wenn auch nicht immer absichtsvoll, Teilhabe ermöglichen.

*„... das innovative Potenzial macht die neuen Formate interessant, sie werden auf Massenkompabilität überprüft und in das Angebotsspektrum integriert, auch wenn dies zwangsläufig eine Negation ihres Ursprungs darstellt. Wichtiger als die beschreibbare Wechselwirkung zwischen Mainstream und Subkultur und die kulturkritische Wertung solcher Verhältnisse ist hierbei jedoch der sichtbare Vorgang der Verwirklichung, der Selbstwirksamkeit und der Anerkennung seitens der Individuen und Institutionen.“* (ebd., 108)

### **3.3 Kulturarbeit von und mit benachteiligten Jugendlichen**

Aus den oben dargestellten Ausführungen zur kulturellen Teilhabe und kulturellen Bildung ergibt sich die Frage, welchen (An-)Forderungen eine gelingende Kulturarbeit für und mit benachteiligten Jugendlichen genügen muss. BRAUN (1999, 23 ff.) verwendet in ihrem Referat

zur BKJ-Fachtagung „EigenSinn & EigenArt“ bewusst die provokante Umformulierung *„Eigensinnige und eigenartige Kulturarbeit“* und verleiht damit dem Begriff der Kulturarbeit einen Ausdruck, dem in der Alltagssprache eher eine negativ konnotierte Bedeutung zukommt und auf eine Normabweichung hindeutet. In dieser Beschreibung von Kulturarbeit steckt sogleich ein Arbeitsauftrag:

*„Kulturarbeit und kulturelle Bildung soll dem eigenen Sinn in den verschiedenartigsten Aktionen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit [und ohne] Behinderung<sup>3</sup> vorbehaltlos nachspüren.“* (BRAUN 1999, 23)

In der Kulturarbeit gilt es daher den Jugendlichen Möglichkeiten individuellen und künstlerischen Ausdrucks zu bieten und diesem Ausdruck eine sinnvolle Bedeutung zuzuschreiben (vgl. BRAUN 1999, 24). Voraussetzung dafür ist, dass Kulturarbeit sich auch offen gegenüber dem subkulturellen „Eigensinn“ und der subkulturellen „Eigenart“ von Jugendlichen präsentiert. Um als ästhetische Erziehung ernstgenommen zu werden, muss Kulturarbeit sogar irritieren und provozieren, denn für BRAUN liegt in der irritierenden und provokativen Wirkung das produktivste Element in der Kunst (vgl. BRAUN 1999, 26 f.). Nach BRAUN sollen folgende Aspekte kultureller Bildung in der Kulturarbeit vermittelt werden:

- *„eigenen Willen zu erkennen,*
- *eigene Gestaltungsfähigkeit zu entdecken,*
- *kulturelle Medien zu erleben und zu genießen,*
- *den Austausch zwischen Laien und Professionellen (auch über die Generationen) hinweg zu initiieren,*
- *eigene Aussagen für die (politische) Öffentlichkeit zu formen.“* (BRAUN 1999, 27)

Kulturarbeit bietet durch ihre mediale Offenheit den Jugendlichen die Chance,

*„ ... eine große Bandbreite für elementare Wahrnehmungsprozesse und sehr differenzierte ästhetische Empfindungen bereit zu haben (...) Wichtig ist, daß nicht ‚Wahrnehmungsförderung‘ im Sinne eng selektierter Erfahrung vermittelt wird, sondern daß die ‚Vollkommenheit sinnlicher Wahrnehmung‘ angeeignet und entfaltet wird.“* (ebd., 25)

---

<sup>3</sup> Zu Beginn ihres Referates stellt BRAUN klar, dass ihre Auffassung von Kulturarbeit sowohl Menschen mit, als auch ohne Behinderung gleichermaßen betrifft. Im Folgenden wird deshalb darauf verzichtet, explizit auf die Menschen ohne Behinderung hinzuweisen



Das in diesem Zusammenhang schon mehrfach gefallene Adjektiv „ästhetisch“ beinhaltet für ZACHARIAS die Bedeutung des anschaulich Wahrnehmbaren. Ästhetische Phänomene sind symbolische Träger u.a. von Emotionen, Erfahrungen, Zusammenhängen, Beobachtungen, Interessen und Wissen. Sie dienen demnach als Zeichen und Zeugnisse und Projektionen des Genannten (vgl. ZACHARIAS 2000, 316).

Wenn BRAUN davon spricht, dass Kulturarbeit auf Fähigkeiten aufbaut, *„die auf elementaren ästhetischen Erfahrungen im weitesten Sinne beruhen“* (BRAUN 1999, 25), ist damit nicht der Verzicht auf fachlichen Anspruch gemeint (vgl. ebd., 28). Wie im vorherigen und in diesem Kapitel bereits deutlich geworden ist, geht es bei kultureller Bildung nicht in erster Linie um die Vermittlung kultureller Handfertigkeiten. Sie *„... versteht sich als Mit- und Gegenspieler im Hinblick auf die ‚professionelle Kunst‘“* (ebd., 25). Kulturarbeit versteht sich als „Mitspieler“ professioneller Kunst, weil professionell arbeitende Künstler in der Kulturarbeit bei der Vermittlung und Erweiterung des künstlerischen Repertoires herangezogen werden. Die Bezeichnung künstlerisches Repertoire meint eben diejenigen „Fähigkeiten“ (vgl. wie bereits oben dargestellt: MAEDLER 2008, 109), die für die Verwirklichung persönlichen und künstlerischen Ausdrucks dienlich sind. Kulturarbeit versteht sich als „Gegenspieler“ professioneller Kunst, weil Kulturarbeit *„Außenseiterkunst“* (BRAUN 1999, 27) hervorbringt.

Kulturarbeit muss – so BAER – für die Jugendlichen, die aufgrund anregungsarmer Sozialisation kulturell vernachlässigt sind, die *„Hemmschwellen zum Einstieg in Kunst und Kultur so niedrig wie irgend möglich gestaltet werden“* (BAER 2000, 113). Für ZAISER hingegen greift der Ansatz eines niederschweligen Kulturangebots zu kurz und *„birgt die Gefahr einer konsum- und eventorientierten Anbietung“* (ZAISER 2008, 119). Seiner Meinung nach ist es gerade bei benachteiligten Jugendlichen erforderlich,

*„mit anspruchs- und wirkungsvollen Inhalten unmittelbar realisierbare, aber auch visionäre Projektperspektiven aufzuzeigen, gleichzeitig überhöhte Ansprüche zu relativieren und in subjektorientierte positive Referenzen umzudeuten.“* (ebd.)

Die „Eigenart“ und der „Eigensinn“ des künstlerischen Ausdrucks von Jugendlichen wirkt sich auf die kulturelle Bildung zurück (vgl. BRAUN 1999, 26). Wie oben bereits dargestellt wurde, haben professionelle Künstler sich in ihrem künstlerischen Schaffen von der „Außenseiterkunst“ beeinflussen lassen. Ersichtlich wird die Beeinflussung darin, dass – wie

im Vorherigen bereits aufgezeigt wurde - der kulturelle Hauptstrom die subkulturelle „Außenseiterkunst“ entdeckt und massentauglich gemacht hat.

## Teil II:

### Jugend, Musik und Identität

---

#### 4 Jugend und Musik

##### 4.1 Musik in der modernen Jugendbewegung: Bedeutung und Funktionen

Dieses Unterkapitel beschränkt sich auf die wesentlichen Merkmale und soll einen schnellen Einblick in die Bedeutung der Musik in der modernen Jugendbewegung geben. Eine umfassende Darstellung über die Entwicklungen und Strömungen der einflussreichen Musik- und Jugendkulturen des vergangenen Jahrhunderts finden sich in dem Herausgeberwerk von BAACKE (1998) „Handbuch Jugend und Musik“.

Musik ist allgegenwärtig. In nahezu allen Bereichen des alltäglichen Lebens sind wir von musikalischen Kulissen umgeben. Musik ist selbstverständlicher Bestandteil und Begleiter unseres Alltags. So selbstverständlich sogar, dass wir sie nicht einmal mehr bewusst wahrnehmen oder zumindest sehr genau darüber nachdenken müssen, wann und wo wir zuletzt ohne unser Dazutun Musik gehört haben. Sei es als Weckfunktion im Radio, während dem Frühstück, auf der Fahrt zur Arbeit, während des Arbeitens, auf der öffentlichen Toilette, beim Einkauf im Supermarkt, während eines Fernsehfilms etc. Häufig läuft sie im Hintergrund. Meist hören wir sie, ohne das Gehörte bewusst wahrzunehmen. Musik kann viele Funktionen übernehmen. Eine besondere Bedeutung kommt der Musik in der Phase des Jugendalters zu. Im Folgenden gilt es die Funktionen und Bedeutungen von Musik im Jugendalter zu betrachten.

Wie in Kapitel 1.4 bereits aufgezeigt wurde, haben die gesellschaftlichen Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse Auswirkungen auf die Entwicklung und Identitätsbildung der Jugendlichen. Diese Auswirkungen lassen sich in den zahlreichen und vielfältigen Stilen der Musikszene wiederfinden. Das Hören oder das Machen von Musik bietet Jugendlichen die Möglichkeit, sich den Vorgaben der Gesellschaft zu entziehen, sich kritisch und ablehnend gegenüber ihren Normen und Maßstäben zu zeigen und ihren positiv, wie auch negativ

gestimmten Gefühlen Ausdruck zu verleihen. *„Sie [die Jugendlichen] passen die Musik ihren Bedürfnissen an und deuten deren ursprüngliche Bedeutung für sich um“* (NOLTEERNSTING 1998, 290). Die zahllosen Musikstile repräsentieren die ebenso zahllosen Lebensstile der Jugendlichen. Die Wahl der Musikrichtung gibt Hinweise darauf, wie die Jugendlichen mit ihren problematischen Lebenssituationen umgehen. Jugendliche Musikkulturen erfahren in der Erwachsenenwelt meist Unverständnis, Abwertung und Ablehnung. Es wird *„in erster Linie auf das Konflikt- und Gefährdungspotenzial der jugendkulturellen Stilisierung reagiert. Die gleichfalls vorhandenen Entwicklungspotenziale werden meistens übersehen“* (HILL 2002, 196). In den USA beispielsweise machte es sich die Organisation „Parents Music Research Council (PMRC)“ zur Aufgabe, Musik mit Gewalt- und Drogen verherrlichenden und Jugend verderbenden Texten zu untersagen. Um auf derartige unmoralischen Inhalte hinzuweisen, wurden diese mit dem „Tipper-Sticker“ versehen mit dem Aufdruck „Parental Advisory: Explizit Lyrics“ (zu Deutsch: nicht jugendfreie Texte: Erlaubnis der Eltern erforderlich). Mit dieser Maßnahme erreichte die Organisation genau das Gegenteil. Der „Tipper-Sticker“ wurde zum „Gütesiegel“ (NOLTEERNSTING 1998, 277) für die Fans, sowie wie für die Musiker selbst. An diesem Beispiel wird ein für die Jugendphase typisches Verhalten deutlich: *„Wann immer sich Eltern oder andere Erwachsene in Jugendangelegenheiten einmischen, erreichen sie in der Regel genau das Gegenteil von dem, was sie beabsichtigen“* (vgl. KATHEDER 1989, zit. nach NOLTEERNSTING 1998, 277). Ebenso wird deutlich, dass Eltern und Pädagogen offensichtlich mehr Wert darauf legen, das Verhalten der Jugendlichen zu be- und verurteilen, anstatt sich mit ihrer Musikkultur auseinanderzusetzen. *„Sie haben Angst, durch mediale Erzieher und damit auch durch Musik würden bei den Jugendlichen die Früchte der elterlichen oder staatlichen Erziehung zunichte gemacht“* (NOLTEERNSTING 1998, 278). *„Auch der ‚Kultur‘begriff wird allenfalls in Abgrenzung zur Jugendmusikkultur gebraucht“* (ebd., 279).

*„Die Unterdrückung durch dominante Kulturen führt häufig zu jugendlichen Gegenreaktionen (vgl. Müller 1993). Vielfach entwickelt sich deshalb gerade um einen Musikstil eine entsprechende Jugendkultur, die den Kriterien einer ‚elitären‘ Kultur (vgl. Adorno 1968) weder standhält noch standhalten will. Im Gegenteil: Das Hauptinteresse dieser Jugendlichen besteht gerade darin, ihren eigenen Stil unabhängig von den Kriterien der Erwachsenenwelt auszuprägen.“* (NOLTEERNSTING 1998, 279)

NOLTEERNSTEIN führt die Tendenz der Jugendlichen zu immer aggressiveren Musikstilen auf die negativen Folgen der Individualisierung zurück. Sie sind Ausdruck von Unzufriedenheit, gesellschaftlicher Benachteiligung und Ausgrenzung und Überforderung bei ihrer Identitätsfindung. In der Jugendphase emanzipiert sich der Jugendliche zunehmend von der elterlichen Abhängigkeit und die Gleichaltrigen gewinnen dafür gleichermaßen an Bedeutung (vgl. NOLTEERNSTEIN 1998, 290).

*„Es sind die sensiblen Jahre, in denen das soziale Beziehungsgeflecht sich neu strukturiert, und genau hier ist es die Musik, die in verstärktem Maße nicht nur Situationen klanglich grundiert, sondern emotionale Stimuli oder auch emotionale Verarbeitungshilfen bietet [...] Gerade Jugendliche sind damit nicht nur schlichte Musikhörer, sondern die Musik ist Bestandteil ihrer Existenz Erfahrung, wird damit nicht als kultureller Teilbereich erfahren (wie ihn der Musikunterricht an Schulen noch immer darstellt), sondern als ein ganzheitliches, lebensweltübergreifendes Spektrum, in dessen Brechungen die Suche nach dem Ich ihre Orientierungsmuster wählt.“* (BAACKE 1998, 14)

#### **4.2 Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher**

Es wurde deutlich, dass Musik im Leben von Jugendlichen eine besondere Rolle zukommt. In diesem Zusammenhang ist die Frage interessant, wie sich der Musikgeschmack und die Musikpräferenzen von Jugendlichen herausbilden. Zunächst ist zu klären, was unter den Begrifflichkeiten „Musikpräferenz“ und „Musikgeschmack“ zu verstehen ist und welche Schwierigkeiten sich bei der Erfassung von Musikpräferenzen Jugendlicher ergeben.

Für die Erklärung von „Musikpräferenzen“ sind vielfältige und sich einander beeinflussende Faktoren seitens des Jugendlichen selbst und seiner sozialen Umwelt zu berücksichtigen. Eine exakte Erforschung für die Erklärung von Musikpräferenzen ist durch die Zunahme von Musikangeboten und die Allgegenwart von Musik im Leben Jugendlicher kaum zu realisieren. Eine genaue Rückführung auf die Entstehung und Verursachung von musikalischen Vorlieben ist nahezu unmöglich (vgl. DOLLASE 1998, 342). „Präferenz“ und „Geschmack“ sind Begriffe aus der Alltagssprache, als auch psychologische Konstrukte. Wie bereits angedeutet, sind sie in ihrer Bedeutung relativ vielfältig und ohne klare Konturen. DOLLASE erläutert unter Bezugnahme auf unterschiedliche Autoren<sup>4</sup> den Begriff musikalische

---

<sup>4</sup> BEHNE 1986a; JOST 1982; KÖTTER 1985; NIKETTA 1985

Präferenz als das, was jemand musikalisch bevorzugt. Zu differenzieren ist zwischen Präferenzen als musikalische Urteile und Präferenzen als relativ beständige Wertorientierungen. In der Psychologie sind die Begriffe „Urteil“, „Einstellung“, „Erleben“ und „Geschmack“ ähnlich zu dem Begriff der „Präferenz“. „Einstellung“ beinhaltet in der Psychologie eine kognitive und affektive Komponente und eine Verhaltenskomponente. „Urteile“ sind von vielfältigen situativen und individuellen Bedingungen abhängig (vgl. DOLLASE 1998, 342). Hinzu kommt, dass das Verhalten nicht zwangsläufig mit der Musikpräferenz übereinstimmen muss. Beispielsweise muss das Musizieren in einer Rockband nicht zwangsläufig bedeuten, dass das Musizieren in Gruppen anderer musikalischer Ausrichtung ausgeschlossen ist (ebd., 342 f.). Zudem setzt sich das Interesse an Musik aus den Anteilen rezeptiv (Musik hören), reproduktiv (Musizieren) und kreativ (Musik komponieren) zusammen. Bei all jener begrifflichen Komplexität lässt sich „Musikpräferenz“ abschließend definieren als: *„relativ beständige Wertorientierungen bezogen auf Gattungen und Stile, die weitgehend unabhängig von wechselnden psycho-physischen Zuständen und aktuellen situativen Bedingungen seien“* (DOLLASE 1998, 343). Nach FRITH symbolisieren und manifestieren sie *„die unmittelbare Erfahrung kollektiver Identität“* (FRITH 1999, 165).

Verallgemeinert lässt sich sagen:

*„Jugend reagiert wie keine andere Altersgruppe intensiv und unübertroffen expressiv auf Musik. Sie interessiert sich dabei vorrangig für Sparten, die jederzeit und von jedem als typisch jugendlich diagnostiziert werden können, die musikalisch jedoch außerordentlich heterogen sind.“* (DOLLASE 1998, 346)

Zur Erklärung der Musikpräferenzen lassen sich vier psychologische Leitvorstellungen heranziehen. Auf eine detaillierte Ausführung der folgenden Kategorien sei aus Gründen des Umfangs dieser Arbeit verzichtet. Es folgt eine überblickartige Zusammenfassung nach DOLLASE:

1. *„Tiefenpsychologie: Die Freude, die Präferenz für eine Musik erklärt sich aus ihrer Funktion als sozial gebilligte Form der Ersatzbefriedigung für unerfüllte Wünsche, Triebe und Bedürfnisse.“*
2. *Lernpsychologie: Die Präferenz für eine Musik, aber auch sonstige Einschätzungen dazu, erklären sich aus Lern- und Erfahrungsprozessen. Musik wird als emotions- und bedeutungshaltiges Reizmaterial im Laufe der Sozialisation erlernt und erfahren.“*

3. *Kognitive Theorien: Die Präferenz für eine Musik erklärt sich aus formalen Kennzeichen des Verhältnisses zwischen musikalischem Reizmaterial und kognitiven Voraussetzungen der Rezipienten. Musik bereitet bei bestimmten Konstellationen ein ‚kognitives Vergnügen‘.*
4. *Sozialpsychologie: Die Präferenz für eine Musik erklärt sich aus der Beeinflussung des Individuums durch Menschen seiner Umgebung, z.B. durch die Gleichaltrigengruppe.“*  
(DOLLASE 1998,347)

#### 4.2.1 Die kultursoziologische Perspektive BOURDIEUS

Mit der Frage, wie sich musikalische Präferenzen erklären lassen, beschäftigt sich auch BOURDIEU. In seiner Theorie des sozialen Gebrauchs von Musik führt er das Vorhandensein musikalischer Präferenzen auf die soziale Herkunft und das soziale Milieu zurück. Er geht davon aus, dass musikalische Aktivitäten sozialen Einschränkungen unterliegen und soziale Hierarchien reproduzieren (vgl. MÜLLER 2004, 71), Kunst und ästhetische Praxis eben nicht nur Menschen zusammenführen, sondern sie auch voneinander trennen können (vgl. FUCHS 2000, 325). Im Gegensatz dazu vertritt SCHULZE (1992) die Meinung, dass im Umgang mit Musik die Möglichkeit besteht, neue nicht-hierarchische soziale und kulturelle Bindungen aufzubauen (vgl. MÜLLER 2004, 71). Im Hinblick auf Kulturarbeit von und mit benachteiligten Jugendlichen erscheint es sinnvoll, sich beider Positionen bewusst zu sein.

Im Folgenden wird auf die Theorie von BOURDIEU näher eingegangen, weil die Bedeutung der sozialen Herkunft für das Kunst- bzw. Musikverständnis im Hinblick auf die in dieser Arbeit betrachtete Zielgruppe der sozial benachteiligten Jugendlichen besonders interessant ist.

BOURDIEU ist der Auffassung, dass kulturelle Praktiken soziale Ungleichheiten reflektieren und reproduzieren. Es ist davon auszugehen, dass die soziale Herkunft und das soziale Milieu, in dem sich eine Person aufhält, „den sozialen Gebrauch von Kultur, der den sozioökonomischen Status, wie er sich aus Einkommen, Beruf und Bildung zusammensetzt, aufrechterhält“ (MÜLLER 2004, 72). Der Status, der einem in der Gesellschaft zukommt, hängt neben dem ökonomischen Kapital vorrangig vom kulturellen und sozialen Kapital ab<sup>5</sup>. Der Kern seiner Theorie sind die „kulturellen Codes“. Sie bestimmen darüber, wie Kunst und Kultur von einer Person wahrgenommen werden. Der symbolische Gehalt dieser Codes erschließt sich nur

---

<sup>5</sup> In diesem Zusammenhang sei auf den Kapitalbegriff von BOURDIEU in Kapitel 2.1 verwiesen, wonach ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital in Wechselwirkung zueinander stehen.

denjenigen, die innerhalb dieser symbolischen Codes sozialisiert wurden. Kunstwahrnehmung, dazu gehören auch musikalische Präferenzen und Aktivitäten, ist demnach nicht angeboren, sondern unterliegt sozialen Einflüssen.

*„Insofern dient die Ästhetik als Ideologie, die die sozialen Unterschiede zwischen hoher und niederer Kultur sowie zwischen denen, die die Codes der dominanten Kultur beherrschen und denen, für die diese fremd sind, legitimiert.“ (MÜLLER 2004, 72)*

BOURDIEU steht mit seiner kultursoziologischen Theorie dem KANTSchen Verständnis (1790, 70, vgl. hierzu MÜLLER 2004, 73) von Ästhetik gegenüber, wonach die *„desinteressierte Kontemplation, die so genannte ästhetische Einstellung, der einzige angemessene Weg [ist], Kunst wahrzunehmen“* (MÜLLER 2004, 73). Da nach BOURDIEU das Auge durch eine von gesellschaftlicher Einflussnahme getrübbte „Brille“ blickt, hält er den KANTSchen Begriff der ästhetischen Einstellung, also eine unvoreingenommene Einstellung gegenüber Kultur, für ein *„aristokratisches Privileg“* (ebd.). Dieser stellt er die *„populäre Ästhetik“* (ebd.) gegenüber.

*„Die populäre Ästhetik plädiert für eine starke Verbindung zwischen Leben und Kunst und schätzt daher den Inhalt der Kunstwerke mehr als ihre Form; insofern ist sie nicht teilnahmslos.“ (ebd.)*

Die Theorie von BOURDIEU trifft nicht nur auf Zustimmung. MÜLLER fasst die Kritik an seiner Sichtweise zusammen:

*„Bourdieu stellt diese dichotome Sicht zweier Weisen der Wahrnehmung und Nutzung von ästhetischen Objekten nicht in Frage. Die hindert ihn daran, das ästhetische Paradigma selbst aufzugeben. Der blinde Fleck in Bourdieus Ansatz besteht darin, dass er nur auf kulturelle Codes der Hoch- und Bildungskultur Bezug nimmt, während er Codes, die auf einer „populären Ästhetik“ basieren, für nicht existent und nicht der besonderen Aneignung bedürftig hält.“ (MÜLLER 2004, 73)*

Trotz der „Schwachstelle“ in BOURDIEUS Theorie, ist sein Hinweis darauf beachtenswert, dass die Wahrnehmung von Kunst und Kultur bzw. Musik nicht eine natürliche, dem Menschen in die Wiege gelegte Angelegenheit ist. Das Verständnis von Kunst und Kultur liegt im Auge des Rezipienten. Die Bedeutung, die er Kunst und Kultur zuschreibt, entstammt den lebensweltlichen Erfahrungen derer, die sie betrachten. Aus dieser Annahme lässt sich schlussfolgern, dass wir uns derjenigen Kunst und Kultur zuwenden, in der wir sozialisiert



wurden, mit deren „Codes“ wir vertraut sind. Diese nämlich sind notwendig, um den Inhalt und die Bedeutung der Kunst zu entschlüsseln. Das gilt für die Rezeption gleichermaßen wie für die Kreation von Kunst. Um es bildlich auszudrücken: Man versteht und spricht die Sprache, mit der man aufgewachsen ist. Wenn ich jemandem etwas mitteilen möchte, verwende ich Worte meiner Muttersprache. Denn diese kenne ich, diese kann ich aussprechen und deren Bedeutung kenne ich. Genauso werde ich dem Gespräch zuhören, das in meiner Sprache erfolgt und nicht dem, dessen Worte ich keinen Sinn entnehmen kann. Freilich kann eine fremde Sprache erlernt werden, so dass Kommunikation nicht nur auf die Muttersprache beschränkt ist. Diese Leistung ist mit zeitlichem (Lernen ist ein Prozess), sozialem (ich brauche Bezugspersonen, die mich dabei unterstützen) und auch finanziellem (Fremdsprachenunterricht, Autodidaktische Literatur) Aufwand verbunden. Dieser Aufwand kann nur von denjenigen gestemmt werden, denen eben genannte Ressourcen zu Verfügung stehen. HILL schreibt diesbezüglich:

*„Viele Jugendliche verfügen allerdings nicht über die erforderlichen Kompetenzen, sich zwischen den teils widersprechenden Sozialisationsanforderungen zurechtzufinden. Sie müssen sogar um den Zugang zu den attraktiven Jugendszenen und Gestaltungsmöglichkeiten kämpfen, da ihnen Räume, Anregungen, Gelegenheiten, nicht selten auch finanzielle Mittel oder die Ermutigung durch Erwachsene, fehlen.“ (HILL 2002, 197)*

An diesem Punkt lässt sich wieder anknüpfen an das Kapitalmodell von BOURDIEU (siehe Kapitel 2.1) und an die Ausführungen zur kulturellen Teilhabe benachteiligter Jugendlicher (siehe Kapitel 3.2).

Eine weitere Kritik an BOURDIEUS Theorie erfolgt von FISKE (1992, 32 vgl. hierzu MÜLLER 2004, 78). Er kritisiert, dass BOURDIEU das kreative Potenzial populärer Kultur unterschätzt. FISKE spricht deshalb von „*populärkulturellem Kapital*“ und bezieht sich dabei auf den im Rahmen dieser Arbeit schon mehrfach erwähnten Begriff des kulturellen Kapitals von BOURDIEU. Populärkulturelles Kapital wird seiner Auffassung nach selbst organisiert in der Gleichaltrigengruppe angeeignet.

Eine zu BOURDIEU äußerst konträre Ansicht vertritt FRITH (1999, 155). Seiner Meinung nach gibt es keinen Unterschied zwischen Hochkultur und Populärkultur, sobald man bei Musik von einem ästhetischen Prozess ausgeht. Mit dieser Ansicht hebt er die dichotome Sichtweise BOURDIEUS vollständig auf.

*„Die Unterscheidung zwischen Hochkultur und Populärkultur beschreibt keine Differenz, die durch unterschiedliche (klassengebundene) Geschmacksentscheidungen herbeigeführt wird; sie ist ein Effekt unterschiedlicher (klassengebundener?) sozialer Aktivitäten.“ (FRITH 1999, 155)*

Dieser Aussage liegt die Überlegung zugrunde, dass kulturelle Aktivitäten nicht Ausdruck eines konstituierten Wertekanons einer sozialen Gruppe sind, sondern die soziale Gruppe – verstanden als eine Organisationsform individueller und sozialer Interessen – sich durch kulturelle Aktivitäten und ästhetische Urteile erst konstituiert (vgl. FRITH 1999, 155).

FRITHS Überlegung scheint mir zunächst kein Widerspruch zu BOURDIEUS Theorie zu sein. Eine soziale Gruppe konstituiert sich durch gemeinsamen Geschmack, also ästhetische Urteile, die demzufolge zu gemeinsamen kulturellen Aktivitäten führen. Da der Geschmack im Rahmen des „Habitus“ weitgehend an die nächste Generation weitergegeben und von dieser reproduziert wird, konstituiert sich auf lange Sicht ein Wertekanon. Begreift man diesen Prozess als fortwährenden Kreislauf, sind kulturelle Aktivitäten und ästhetische Urteile so gesehen doch Ausdruck eines konstituierten Wertekanons, womit FRITHS Überlegung hinfällig wird.

Im Hinblick auf kulturelle Arbeit von und mit benachteiligten Jugendlichen ist daher zu bedenken, dass benachteiligte Jugendliche und Kultur“arbeiter“ nicht über dieselben „Codes“ verfügen. Benachteiligte Jugendliche sind kulturell nicht teilnahmslos. Sie kommunizieren in den symbolischen „Codes“, die sie im Laufe ihrer Sozialisation erworben und angewendet haben. Diese „Codes“ gilt es zu entdecken, zu respektieren, zu verstehen und in der kulturellen Arbeit aufzugreifen. Der in pädagogischen Kontexten (sehr) häufig verwendete Begriff der „Lebensweltorientierung“ sollte deshalb auch in der Kulturarbeit an erster Stelle stehen.

#### 4.3 Musikalische Selbstsozialisation und Identität Jugendlicher

*„Jugendliche suchen und entwickeln kontinuierlich soziokulturelle Orientierungsmuster, um sich zu identifizieren, sich zugehörig zu fühlen und sich abzugrenzen (...) Musikalische Selbstsozialisation beinhaltet Identitätsarbeit. Jugendliche beziehen sich auf ihre medialen*

*und musikalischen Erfahrungen, wenn sie versuchen, ihr Leben als bedeutungsvolles Projekt zu konstruieren (...) Sie sozialisieren sich selbst durch ihre Wahl der Mitgliedschaft in Kulturen, durch ihre Anstrengungen, sich mit den gewählten kulturellen Codes vertraut zu machen, und indem sie diese Kulturen mitgestalten durch Beiträge zu ihrer kulturellen Produktion“ (MÜLLER 2004, 76)*

Unter dem Ausdruck „musikalische Sozialisation“ werden diejenigen Faktoren des Sozialisationsprozesses zusammengefasst, die den Erwerb der individuellen musikalischen Identität mitbestimmen (vgl. HARNITZ 2002, 184). Musikalische Sozialisation

*„ ... ist der Prozess der Entstehung und Entwicklung musikbezogener Persönlichkeitsmerkmale in wechselseitiger Abhängigkeit von einer gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt, die mehr oder minder musikalisch durchwoben ist.“ (ebd., 185)*

Der musikalische Sozialisationsprozess ist von den Jugendlichen selbst organisiert, weshalb auch der Begriff „Selbstsozialisation“ Verwendung findet. Selbstsozialisation Jugendlicher geschieht durch die Faszination an anderen Kulturen, denen sie angehörig sein wollen und durch die Auswahl bestimmter sozialer Beziehungen. Durch die Zugehörigkeit zu einer selbstgewählten Kultur machen sich die Jugendlichen mit den Symbolen der Kultur vertraut und übernehmen deren entsprechenden Lebensstile. Die Übernahme eines Lebensstils sowie die Verwendung kultureller Symbole schafft kulturelle Identität (vgl. MÜLLER 1998, 58).

Musikalische Identität wird verstanden als *„das Bewusstsein einer Person von ihren einmaligen und unverwechselbaren musikalischen Eigenschaften“* (ebd.). HARNITZ unterteilt musikalische Identität in drei Bereiche der Selbstwahrnehmung. Demzufolge setzt sich musikalische Identität zum einen zusammen aus dem Musikgeschmack bzw. der Musikpräferenz (detailliertere Ausführung siehe oben), zum anderen aus den musikalischen Kenntnissen, d.h. Fähigkeiten im instrumentalen und gesanglichen Bereich, sowie Wissen über Musik allgemein und schließlich aus dem Umgang mit Musik, worunter Zugangsweisen zur und Nutzung von Musik zu verstehen ist (vgl. HARNITZ 2002, 184).

MÜLLER sieht in der Entwicklung von Musikpräferenzen (die meist entgegen derer ihrer Eltern stehen), der Mitwirkung in musikalischen Jugendkulturen und der Übernahme von Musikpräferenzen der Gleichaltrigengruppe einen Zusammenhang mit den jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben: Selbständigkeit und Autonomie, Identitätsentwicklung, Lebensstilorientierung, Zugehörigkeit zu einer Gleichaltrigengruppe

(vgl. MÜLLER 2004, 76). „Musikalische Sozialisation beinhaltet somit, dass Jugendliche mit Musik und Medien die Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben betreiben“ (ebd., 77).

Einer Jugendkultur angehörig zu sein, bedeutet demnach Aneignung kulturellen Kapitals, sowie soziale Anerkennung innerhalb der Jugendkultur einerseits und Abgrenzung zur Erwachsenenwelt und Widerstand gegen die dominante Kultur andererseits (vgl. ebd., 78).

MÜNCH (2002) stellt in seinem Beitrag „Musik, Medien und Entwicklung im Jugendalter“ die Forschungsergebnisse einer empirischen Studie zur Entwicklungsfunktionalität von Musik vor<sup>6</sup>. Die Studie basierte auf den entwicklungstheoretischen Annahmen von HAVIGHURST. Die Jugendlichen wurden im Hinblick auf den Entwicklungsbedarf folgender zehn Entwicklungsaufgaben befragt (vgl. MÜNCH 2002, 70 ff. vgl. auch im Folgenden MÜNCH 2002, 75):

- Enge Freundschaftsbeziehungen/ soziale Bindungsfähigkeit
- frühe Selbständigkeit/ Autonomie
- Berufsvorbereitung
- Politische Orientierung
- Zukunftsorientierung/ Leben als Erwachsene
- Identitätsentwicklung/ Lebensstilorientierung
- Reife/ Autonomieentwicklung
- Peergruppenintegration
- Physische Reife
- Sexuelle Beziehungen

Die Items wurden zu fünf Motiven der Musikknutzung zusammengefasst:

- Affektkontrolle
- Ausdruck von Autonomie und Lebensstil
- kommunikativ- soziale Erfahrungen
- Erleben der eigenen Körperlichkeit
- musikpraktische Erfahrungen

---

<sup>6</sup> Die empirische Studie wurde durchgeführt vom DFG- Forschungsprojekt „Jugendsozialisation und Medien. Zur Entwicklungsfunktionalität der Medienaneignung im Jugendalter am Beispiel Hörfunk, Musikfernsehen und Internet“ der Forschergruppe „Neue Medien im Alltag. Vom individuellen Nutzen zu soziokulturellem Wandel“, geleitet von BOEHNE und MÜNCH.

Die ausführlichen Ergebnisse dieser Studie finden sich in MÜNCH (2002, 70 ff.). Die wesentlichen Ergebnisse dieser Studie fasst MÜNCH wie folgt zusammen:

*„Aus einer bestimmten Motivation heraus mit Musik umzugehen, sich Musik allgemein sehr aktiv zuzuwenden oder selbst Musik zu machen, kann bei der Bearbeitung verschiedener Entwicklungsaufgaben hilfreich sein. Gleichzeitig kann eine ganz bestimmte Entwicklungsaufgabe über verschiedene musikbezogene Umgangsweisen bearbeitet werden, d.h. es gibt keine endgültige ‚Festlegung‘, auf welche Weise Entwicklungsaufgaben ‚musikalisch‘ zu bearbeiten sind (...) Positive Zusammenhänge besagen, dass eine spezielle Art des Umgangs mit Musik dann besonders ausgeprägt ist, wenn der Entwicklungsbedarf im Hinblick auf eine spezifische Entwicklungsaufgabe besonders hoch ist.“ (2002, 79)*

Die musikalische Sozialisation und Identitätsbildung Jugendlicher unterliegt vielseitiger sozialer Einflüsse. Ein signifikanter Einflussfaktor auf die musikalische Sozialisation ist die Schichtzugehörigkeit der Eltern. So zeigt BASTIAN auf (1998, 121 f.), dass das Erlernen eines Instrumentes bei Kindern und Jugendlichen ein Privileg der gehobenen Schichten ist. Diese Tatsache führt er aber weniger auf die Verfügbarkeit finanzieller Ressourcen zurück, als vielmehr auf das kulturelle Bewusstsein bzw. – nach den Thesen BOURDIEUS – auf das Bildungskapital.

*„Sage mir, aus welcher Schicht Du kommst, und ich sage Dir, ob Du musizierst (und weitergehend: welches Instrument Du spielst.“ (Bastian 1998, 121)*

Neben einem gehobenen Bildungsniveau der Eltern bedarf es außerdem der elterlichen Wertschätzung von Musik. Die musiksoziale Herkunft spielt für das Erlernen eines Instrumentes eine größere Rolle, als selbsterworbenes Bildungskapital. Ausschlaggebend ist die frühzeitige Heranführung an die musikalische Praxis.

BASTIANs Thesen liegen einer Studie über die Teilnehmer der Musikkultur „Jugend musiziert“ zugrunde. „Jugend musiziert“ besteht aus jugendlichen Teilnehmern und Preisträgern, wovon etwa die Hälfte einer Musikschule angehört, ein Drittel davon bei Privatmusikerziehern lernen und die übrigen von Laienmusikverbänden betreut werden. Es handelt sich also um Jugendliche, die mehr oder weniger „professionell“ ihr – vorwiegend klassisches – Musikinstrument erlernen und beherrschen. Dies erscheint im Hinblick auf die Bedeutung der Thesen durchaus relevant.

Demgegenüber stehen die Forschungsergebnisse von PAPE. Er untersuchte im Rahmen der Studie „Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern“, die im Zeitraum 1995 bis 1996 durchgeführt wurde, die familiären Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen. Im Gegensatz zu BASTIANS Zielgruppe handelt es sich in der Studie von PAPE um Jugendliche, die keine musikalische Ausbildung im klassischen Sinne beanspruchen. Seine Ergebnisse zeigen, dass bei Amateurmusikern der familiäre Hintergrund beim Erlernen und Spielen von Instrumenten zwar durchaus eine Rolle spielt, diese aber weniger ausschlaggebend ist. So kommt beispielsweise bei der Wahl des Hauptinstrumentes der Faktor „Eltern/ Familie“ mit 20,7% erst an zweiter Stelle. An erster Stelle steht mit 46, 2% der Faktor „Instrument“, worunter die Faszination gemeint ist, die von einem Instrument ausgeht. Ähnliche Ergebnisse gelten auch für die Wahl des Nebeninstruments.

PAPE bestätigt, dass beim Erlernen eines Streichinstrumentes eine höhere Wirksamkeit familiärer Einflüsse zu beobachten ist. Im Bereich der Rock-/ Popmusik fallen die familiären Einflüsse geringer aus. Desweiteren merkt PAPE an, dass sich die Studien auf unterschiedliche Zielgruppen beziehen und sich deshalb der direkte Vergleich beider Ergebnisse problematisch gestaltet. Voreilige Schlüsse sollten deshalb nicht gezogen werden (vgl. PAPE 1998, 111 ff.).

## Teil III:

### Praxisfeld „Basics“

---

## 5 Musik und Kulturarbeit

### 5.1 Funktionen und Wirkungen von Musik und des gemeinsamen Musizierens

Der Einsatz von Musik in der Sozialen Arbeit ergibt nur Sinn, wenn man davon ausgeht, dass Musik eine Wirkung auf den Menschen ausübt. Emotionen spielen bei der aktiven und rezeptiven Auseinandersetzung mit Musik eine große Rolle. Sie verhilft Emotionen zum Ausdruck und setzt gleichzeitig emotionale Reaktion in Gang. Musik gilt als *„stärkster emotionaler Kommunikationsträger der menschlichen Kultur“* (SPINTGE/DROH 1992, 27 zit. nach HARTOGH/WICKEL 2004, 47). Die durch Musik ausgelösten Wirkungen können nicht bewusst vom menschlichen Willen beeinflusst werden (vgl. WICKEL 1998, 30).

Die Bedürfnisse der Jugendlichen, die sich in der Musikrezeption und im aktiven Musizieren widerspiegeln, können nach HILL in drei Kategorien dargestellt werden:

- *Sich selbst in der Musik wiederfinden:* Jugendliche suchen in ihrer Umgebung nach Identitätssymbolen und gestalten sie nach ihren Interessen und Bedürfnissen
- *Unter Gleichaltrigen sein und mit Musik Gemeinschaft stiften:* Innerhalb der musikalischen Gemeinschaft können Rollenexperimente angestellt und die Wirkung der Selbstpräsentation auf andere überprüft werden. Musik dient dabei der lautstarken akustischen Untermalung der Situationen in der Gleichaltrigengruppe und symbolisiert Zugehörigkeiten und Abgrenzungen gegenüber anderen.
- *Mit Musik etwas gestalten können:* Den jugendlichen Bedürfnissen nach Selbstausdruck kann mit den nonverbalen und gefühlsbetonten Gestaltungsmöglichkeiten von Musik nachgegangen werden (vgl. HILL 2004, 333 f.).

Der musikalische Ausdruck ist stark von der musikalischen Sozialisation abhängig und daher nicht eindeutig und kaum vorhersehbar. Ebenso wenig folgt die musikalische Reaktion

idealtypischen Mustern (vgl. WICKEL 1998, 28 ff.). Eine für die musikalische Jugendarbeit bedeutsame Wirkung kann aber angenommen werden:

*„Sie [die Musik] wirkt stimmungsverbessernd und problemablenkend bzw. –bewältigend, kann Kommunikation ersetzen, indem sie Fluchtmöglichkeiten und den Rückzug vom Alltag begünstigt, oder erweist sich andererseits gerade als Transportmittel und Auslöser einer nonverbalen Kommunikation.“* (WICKEL 1998, 41)

Der Nutzen von und das Interesse an Musik ergibt sich demnach nicht aus ihrem musikalischen Wert, sondern aus der Bedeutung, die ihr der Einzelne zuschreibt.

Aus musikpsychologischer Perspektive betrachtet, hat Musik eine motivierende Wirkung auf den Menschen. Sie wirkt motivierend, sich intensiver mit einer Situation oder einem Problem auseinanderzusetzen. Sie erhöht die Bereitschaft, die Lernumwelt bewusster und aufmerksamer wahrzunehmen und verhilft dazu, sie positiver zu erleben. Erfolgserlebnisse beim Musizieren fördern das Selbstbewusstsein (vgl. BRUHN 2004, 68 f.). *„Gemeinsames Musizieren ist Probehandeln in sozialen Situationen“* (ebd., 69).

Für den Einsatz von Musik in der Sozialen Kulturarbeit sprechen für HILL mehrere Argumente. Die im Folgenden aufgezeigten Aspekte beruhen auf den Ansichten von HARTOGH/WICKEL (vgl. 2004, 50) und den von HILL (vgl. 2004, 342, ff.) gemachten Beobachtungen im Rahmen des Modellprojektes „Rockmobil“.

Gemeinsames Musizieren führt zu Erfolgserlebnissen. Diese sind im Jugendalter besonders wichtig, da diese Entwicklungsphase häufig von Veränderungen und Verunsicherungen geprägt ist. Musizieren kann einen wichtigen Beitrag im Bereich der Förderung von Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit leisten. Gerade in der vorrangig auf Information ausgerichteten Sprache kann Musik eine ansprechende nonverbale Kommunikationsalternative bieten. Musikalische Aktivitäten in der Gruppenarbeit wirken sozialer Vereinzelung entgegen und veranlassen kooperatives Handeln in der Gruppe sowie Anerkennung durch Gleichaltrige. Im gemeinsamen Musizieren gilt es eine Balance zwischen eigenen Impulsen und der Eingliederung in das Gruppengeschehen auszutarieren. Kommunikation findet dabei auf einer anderen symbolischen Ebene statt. Das Agieren im sozialen Gefüge fordert und fördert Selbstbewusstsein und Konfliktbewältigung. Kreatives Handeln und die Entfaltung schöpferischer Kräfte im ästhetischen Ausdrucksprozess



kommen der Selbsterfahrung zugute und wirken persönlichkeitsbildend und identitätsstiftend. Damit Emotionen klanglicher Ausdruck verliehen werden kann, bedarf es instrumenteller Fähigkeiten die es dem Musiker ermöglichen, seinen eigenen kreativen Umgang mit seinen musikalischen Möglichkeiten auszukosten. Kreativität wird zudem in Problemsituationen gefordert, wenn beispielsweise im Zusammenspiel schnell und flexibel aufeinander reagiert werden muss. Der Lernerfolg wird in der musikalischen Gruppenarbeit unmittelbar an den Klangereignissen hörbar. Schließlich bieten musikalische Gruppenaktivitäten die Möglichkeit zur kulturellen Teilhabe.

Obgleich die musikpädagogische Perspektive im sozialpädagogischen Handeln eine untergeordnete Rolle spielt, kann ihre Sichtweise auf die Bedeutung und Funktion von Musik weitere bemerkenswerte Aspekte beitragen. In der nachstehenden Abbildung sind stichwortartig diejenigen Aspekte von RIBKE (1995, 134 ff.) in teilweise abgeänderter Form übernommen, die mir im Zusammenhang dieser Arbeit von Bedeutung erscheinen. Da im allgemeinen Verständnis der musikalischen Kulturarbeit weniger von musikalischen Zielsetzungen die Rede ist, wurden die von RIBKE ursprünglich genannten musikpädagogischen „Zielebenen“ in „Funktionsebenen des gemeinsamen Musizierens aus musikpädagogischer Perspektive“ umbenannt. Die Auflistung erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit und darf nicht als „Kriterienkatalog“ musikalischer Kulturarbeit verstanden werden. Die Abbildung verfolgt lediglich das Ziel, einen Überblick über die vielschichtigen Bedeutungsebenen von Musik und Musizieren zu geben. Mit dieser abschließenden Auflistung der Funktionsebenen aus musikpädagogischer Perspektive sollte eine hinreichende Legitimation des musikalischen Einsatzes in der Kulturarbeit von und mit benachteiligten Jugendlichen erfolgt sein.



Abbildung 1: Funktionsebenen des gemeinsamen Musizierens aus musikpädagogischer Perspektive (vgl. Ribke 1995, 134 ff.)

## 5.2 Zum Verständnis von Musik und Musikalität in der Kulturarbeit mit Jugendlichen

Die schulische Musikpädagogik und das Lernen in Musikschulen verfolgen primär die Ziele, deren Schülerinnen und Schüler zu einem bewussten Umgang mit Musik zu befähigen und ihnen die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln Musik zu verstehen, sie zu interpretieren, komponieren und mit ihr zu improvisieren (vgl. HARTOGH/WICKEL 2004, 444).

*„In der EMP [Elementare Musikpädagogik] ... rückt die Musik als Gegenstand ästhetischer Auseinandersetzung ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Es geht hier um die Ausbildung künstlerischer Gestaltungsfähigkeit, die im Zusammenspiel von musikalischen, motorischen, emotionalen und sozialen Kompetenzen jeweils altersgemäß entwickelt wird. Zielsetzungen auf der musikalischen Sachebene beziehen sich auf den Erwerb von Fertigkeiten im vokalen, instrumental, bewegungsmäßigen, musiktheoretischen und rezeptiven Bereich. Am Ende einer Unterrichtsphase in der EMP sollte ein Erkenntnis- oder Lerngewinn sichtbar sein, etwa eine Zustandsveränderung in Form von Repertoirezuwachs oder wachsender musikalischer Handlungskompetenz.“ (FRIEDHOFEN 2002, 91)*

Demgegenüber ist das Musikverständnis in der Kulturarbeit mit Jugendlichen weiter gefasst und beschränkt sich nicht auf das Schaffen einer Hochkultur und die Auseinandersetzung mit anspruchsvoller Musik, wie beispielsweise klassischer, romantischer Musik oder Jazz. Diese Bereiche der Musik sind in der aktiven Ausübung nur geschulten Freizeitmusikern oder ausgebildeten Musikern vorbehalten (vgl. HARTOGH/WICKEL 2004, 45). Der Großteil derjenigen Jugendlichen, die im Blickpunkt dieser Arbeit stehen, kann auf eine derartige musikalische Sozialisation, wie sie im Verständnis der Musikpädagogik aufgefasst wird, nicht zurückblicken. Um diesen Jugendlichen in musikalischer Hinsicht angemessen entgegenkommen zu können, ist ein Musikverständnis notwendig, welches dem der Jugendlichen entspricht.

*„Für den Einsatz von Musik als Medium in der Sozialen Arbeit erweist sich ein Verständnis von Musikalität als sinnvoll, das von der Fähigkeit ausgeht, sich von Musik berühren und beeindruckt zu lassen und sich mit Tönen, Klängen und Rhythmen ausdrücken zu können.“ (HARTOGH/WICKEL 2004, 46)*

Demzufolge gibt es keine unmusikalischen Menschen, denn jeder erlebt Musik auf seine eigenartige Weise. Äußerungen wie „Ich bin unmusikalisch“ beruhen meist auf schlechten Erfahrungen in der musikalischen Sozialisation oder negativen Zuschreibungen durch

musikalische Autoritäten – nicht zuletzt spielen dabei häufig Erfahrungen aus dem schulischen Musikunterricht eine Rolle (vgl. HARTOGH/WICKEL 2004, 45 f.). Derartige negative Vorerfahrungen führen nicht selten zu Ängsten und Hemmungen, sich im musikpraktischen Tun zu versuchen (vgl. WICKEL 1998, 34). *„Musik ist Musik, wenn sie uns als Musik vorkommt und uns etwas bedeutet. Sie ist daher ein sehr subjektives Phänomen und sollte nicht in eine normative Zwangsjacke gepresst werden“* (ebd.). Aufgrund der Verankerung von Musik in lebensweltlichen Kontexten, tritt nicht der ästhetische Wert der Musik, sondern ihr Subjektbezug in den Vordergrund. Bewertungen von Musik sind daher grundsätzlich kritisch zu betrachten.

Musik und Musikalität in der Kulturarbeit orientiert sich demzufolge an den individuellen Bedürfnissen, Vorstellungen und Erfahrungen der Jugendlichen im Zusammenhang mit Musik. Im spielerischen und kreativen Umgang mit Musik erfahren sie eine neue Sichtweise von Musikalität und erleben sich dadurch als „kompetente“ Musiker. Für diese Art des Musizierens sind weder musiktheoretische noch instrumentale Kenntnisse unabdingbare Voraussetzungen. Das musikalische Tätigsein und das Erleben von Musik zeichnen das Musikalische aus (vgl. HARTOGH/WICKEL 2004, 46 f.).

*„Es zählen nicht Perfektion auf dem Instrument und ein wissenschaftlich und ästhetisch geschultes tieferes Wissen und Verstehen von Musik, sondern die Freude an der Musik und das Erleben von sinnerfüllter Zeit – allein und in der Gemeinschaft.“* (ebd., 46)

Sich mit Gleichaltrigen und Gleichgesinnten zusammenzufinden ist demnach wichtiger, als die Gruppezugehörigkeit nach musikalisch- instrumentalen Kriterien auszuwählen. Persönliche Beziehungen und Identifikation mit dem Gruppenstil stehen im Vordergrund (vgl. HILL 2002, 201).

### **5.3 Musik als Medium in der Kulturarbeit von und mit Jugendlichen**

Für ein besseres Verständnis zur Bedeutung von Musik als Medium in der Kulturarbeit von und mit Jugendlichen gilt es zunächst den Begriff „Soziokultur“ einzuführen. HILL versteht darunter

*„ ... in der Regel Sparten und Generationen übergreifende kulturelle Aktivitäten mit ausgeprägten lebensweltlichen Bezügen ... , die der Kommunikation dienen, Ressourcen entwickeln und die Partizipation der Beteiligten verbessern sollen.“ (HILL 2004, 83)*

Im Rahmen der Soziokultur sollen ästhetische Ausdrucksformen im kommunikativen Prozess entwickelt werden.

*„Der Authentizitätsanspruch steht im Vordergrund, der sowohl durch ästhetische wie durch soziale Prozesse gewährleistet werden kann (...) Die Verankerung in der Lebenswelt soll dazu verhelfen, Partizipation gleichermaßen wie Resonanz zu erfahren und angeregt zu werden, sich mit der eigenen Lebenssituation schöpferisch und reflektierend auseinander zu setzen.“ (HILL 2004, 94)*

Soziokulturarbeit baut auf soziale und kulturelle „Differenzerfahrungen“ (HILL 2002, 198) auf, welche sich durch das Spannungsfeld zwischen individueller Identitätsfindung und kollektiver Entwicklung ergeben (vgl. HILL 2004, 95). Im Rahmen ästhetischer Angebote können diese Differenzerfahrungen *„sinnlich bearbeitet und in lebensweltlichen Zusammenhängen reflektiert werden“* (ebd.) und die Grundlage zur Bildung von Toleranz und Neugierde schaffen. Der ästhetische Selbsta Ausdruck trägt zur Selbstbildung des Jugendlichen bei und fördert dessen Identitätsentwicklung.

Demzufolge ist Kulturarbeit im musikalischen Kontext ein spezifischer Bereich innerhalb der Soziokultur, welcher sich dem Medium Musik als ästhetisches Ausdrucksmittel bedient.

Wie bereits oben erwähnt, sind die Auffassung und die Bedeutung von Musik und Musikalität immer subjektbezogen und nicht messbar. In der Kulturarbeit ist deshalb mit Wertungen von Musik vorsichtig umzugehen (vgl. WICKEL 1998, 32 vgl. auch im Folgenden: WICKEL 1998, 32 ff.).

*„In der Sozialen Arbeit sollten wir besser davon ausgehen, daß jeder Mensch in irgendeiner Weise von Musik beeindruckbar ist, Musik erleben und in der Musik für sich einen Sinn finden kann.“ (WICKEL 1998, 33)*

Dementsprechend setzt Musikalität nicht musikpraktische Fähig- und Fertigkeiten voraus. Davon abgesehen, beinhaltet der Begriff Musikalität neben der musikpraktischen Komponente vielmehr die Aspekte des emotionalen Erlebens und des kognitiven Verarbeitens von Musik. Außerdem müssen Musikpräferenzen wie auch Erfahrungen,

Motivationen und Bedürfnisse berücksichtigt werden. All jene Komponenten sind mit den lebensweltlichen und biografischen Bezügen der Jugendlichen verknüpft (vgl. WICKEL 1998, 47).

In der Kulturarbeit ist deshalb davon auszugehen, dass Jugendgruppen hinsichtlich musikalischer Sozialisation, musikpraktischer Fähigkeiten, musikalischer Präferenzen und musikalischer Erfahrungen eine sehr große Heterogenität aufweisen. Zudem entstammen die musikalischen Vorstellungen hauptsächlich der medial vermittelten Deutungsmuster, die sich auf aktuelle Musikstile und -trends beziehen. Für die Kulturarbeit bedeutet das in der Konsequenz: *„Die Bedeutung und die Funktion der Musik für den Jugendlichen muß von denen, sie sich ihrer bedienen wollen, zunächst einmal erkannt, aber dann auch respektiert werden“* (WICKEL 1998, 42). Dies erfordert Offenheit gegenüber fremden und unvertrauten Musikkulturen (ebd., 48).

Musik dient in der Sozialen Arbeit als prozessorientiertes Medium, über das sozialpädagogische Ziele besser und/oder schneller erreicht werden sollen. Allerdings – so ZAISER – hat die Vertiefung künstlerischer Praktiken vordergründig Priorität gegenüber den sozialpädagogischen. Sie sind der Anlass für die gemeinsame Aktivität (vgl. ZAISER 2008, 118). Nicht die Musik an sich ist von Interesse, sondern das musikalische Handeln. Ziel ist es, über musikalisch- künstlerische Prozesse kommunikativ- interaktive Begegnungen und alltägliche Gesprächssituationen zu initiieren (vgl. ZAISER 2009, 309). Musikpädagogische Fähigkeiten sind dabei nicht Ziel, sondern eine sozialpädagogische Methode unter vielen. Der musikalische Prozess in der Kulturarbeit steht im Vordergrund, wobei das musikalische Lernen durchaus ein positiver und motivationsstiftender Nebeneffekt darstellt (vgl. HARTOGH/WICKEL 2004, 444; vgl. HARTOGH/WICKEL 2004, 48).

Der Einsatz von Musik in der sozialen Kulturarbeit, die Wahl der Methoden und des Instrumentariums hängen von zahlreichen Faktoren ab. WICKEL nennt folgende Faktoren, die bei den Adressaten berücksichtigt werden müssen:

- Alter der Beteiligten
- Entwicklungsstand
- musikalische Vorerfahrung und musikalische Sozialisation der Beteiligten
- Bereitschaft und Motivation zur aktiven Teilnahme

- ihre institutionelle Einbindung
- Gruppenangehörigkeit und gruppenspezifische Prozesse
- persönlich oder gesellschaftlich bedingte Benachteiligungen
- äußere Rahmenbedingungen (vgl. WICKEL 1998, 36)

Hauptanliegen der Jugendmusikarbeit ist die soziale Integration Jugendlicher.

*„Jugendarbeit kann und soll die Sozialisation unter Gleichaltrigen in einem adäquat institutionalisierten Rahmen fördern, insbesondere Selbstbestimmung und Eigentätigkeit ermöglichen und die Sozialisationsinstanzen Familie und Schule ergänzen.“ (HILL 2002, 198)*

Sie soll insbesondere benachteiligten Jugendlichen einen Rahmen bieten, in dem sie sich erproben und verwirklichen können. Selbstsozialisation im Rahmen musikalischer Kulturarbeit kann gelingen, wenn diese sich unterstützend und nicht normativ versteht, nur interveniert, wenn es notwendig erscheint und ansonsten die Rolle eines „Coaches“ übernimmt. Kulturarbeit darf nicht in die Rolle eines Reparaturbetriebs gedrängt werden, der im Freizeitbereich das versucht auszugleichen, was von den Sozialisationsinstanzen Schule und Elternhaus versäumt wurden (vgl. HILL 2002, 199).

In Anbetracht der eben genannten Auffassung von Jugendmusikarbeit nach HILL, muss die Aussage von FRIEDHOFEN zurückgewiesen werden, denn für sie bedeutet sozialpädagogische Arbeit mit Musik: „ ... dass in musikalischen Situationen konkrete Defizite und Probleme des Einzelnen im Vordergrund stehen, die durch das Medium Musik erfahrbar und gegebenenfalls lösbar gemacht werden“ (FRIEDHOFEN 2002, 91).

Die Jugendlichen bei ihrem Prozess der Selbstsozialisation und der Persönlichkeitsbildung zu begleiten und zu unterstützen bedarf einer langfristigen, auf Dauer angelegten Beziehungsarbeit (vgl.ebd.).

*„Musikalische Animationsveranstaltungen zum Kennenlernen und Schnuppern, womöglich mit klangvollen ‚schnellen‘ Ergebnissen sind zwar nützlich, taugen aber letztlich nur zur Motivation und nicht für eine kontinuierliche Arbeit.“ (RIZZI 1989, 167)*

Eine kontinuierliche Beziehungsarbeit ist auf die freiwillige Kooperationsbereitschaft der Jugendlichen angewiesen. Jugendliche von einer kontinuierlichen Beziehungsarbeit zu

überzeugen, kann sich schwierig gestalten. Meiner Meinung nach steckt hinter dem Aspekt Kooperationsbereitschaft der entscheidende Punkt. WICKEL weist auf die Problematik einer aufsuchenden Jugendarbeit hin:

*„Das Eindringen des Erziehenden in diese musikalische Privatwelt kann den Jugendlichen verletzen und das Gelingen eines pädagogischen Anliegens schon im Keim ersticken. Schließlich geht der Jugendliche davon aus, daß Erwachsene zu seiner<sup>7</sup> Musik in der Regel keinen oder nur einen schweren Zugang haben.“* (WICKEL 1998, 42)

Wenn man bedenkt, dass die Zugehörigkeit zu einer Musikkultur Jugendlichen gerade dazu dient, sich von den Erwachsenen abzugrenzen, um in der Gleichaltrigengruppe ein eigenes Werte- und Normensystem zu schaffen, sind die oben genannten Bedenken von WICKEL durchaus angebracht. Eine weitere kritische Anmerkung ist bemerkenswert: Wenn Jugendliche Experten ihrer eigenen Lebenswelt sind (vgl. HILL 2002, 198), dann stellt sich für die musikalische Kulturarbeit folgende Frage:

*„Wenn aber die Klienten der sozialen Arbeit sich selbst musikalisch sozialisieren, wenn sie die audiovisuellen Symbolsysteme der für sie bedeutsamen Kulturen besser beherrschen als die Sozialpädagogen und die Sozialarbeiter, wenn sie selbst besser wissen als diese, was gut für sie ist und wenn sie sich entsprechend Wissen und Kompetenzen selbst aneignen: Brauchen sie dann überhaupt soziale Arbeit mit Musik?“* (MÜLLER 2004, 82)

Dem anschließen möchte ich eine Kritik meinerseits. In Anlehnung an MÜLLER stellt sich für mich außerdem die Frage, ob es legitim ist, gerade weil es *die* Musik der Jugendlichen ist und sie für Jugendliche eine Art Selbstzweck besitzt, diese im Sinne der Kulturarbeit von Pädagogen zur „Bearbeitung“ der benachteiligten Jugendlichen zu instrumentalisieren. Denn nichts anderes meint Instrumentalisierung. Man nutzt ein an sich zweckfreies, aber für sich sinnvolles Tun – hier der Umgang und die Nutzung von Musik – um ein gewünschtes Verhalten zu erzielen.

Eines scheint für MÜLLER sicher: Kulturarbeit darf kein pädagogischer „Bewertungsstempel“ (ebd.) sein, der über den kulturellen Wert jugendlicher Musikkulturen urteilt. Die Chancen zur Selbstsozialisation sind ungleich verteilt, was insbesondere Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen deutlich zu spüren bekommen. Musikalische Kulturarbeit setzt deshalb voraus, die Kulturen der Zielgruppe zu kennen, sie zu thematisieren, zu respektieren

---

<sup>7</sup> Hervorhebung dem Original entnommen



und sie bei ihren musikalischen Angeboten aufzugreifen. Dieser Leitgedanke ist auch im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankert:

*„Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen. Sie sollen an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen.“* (SGB VIII, §11, 1083)

Wie das in der Praxis konkret umgesetzt werden kann, verdeutlicht ein kurzes Beispiel der Rhythmus- und Performancegruppe BEATSTOMPER unter der Leitung von DIERK ZAISER. An „den Interessen junger Menschen anknüpfen“ bedeutet für ihn beispielsweise, bereits vorhandene kulturelle Kompetenzen wie Beatboxen, Rappen bis hin zu arabischen Handtrommeltechniken mit in das Projekt einzubeziehen. Auf diese Weise erfahren die Jugendlichen Wertschätzung und Anerkennung von Kompetenz (vgl. ZAISER 2009, 308).

#### **5.4 Zur musikalischen Professionalität in der Kulturarbeit**

Wie bereits aufgezeigt, erhebt musikalische Kulturarbeit nicht den Anspruch auf musikalische Bildung. Gleichwohl stellt Kulturarbeit hohe Ansprüche an die Professionalität aller Fachkräfte. *„Die Persönlichkeit des Anleiters, seine Ausstrahlung, Fähigkeiten, Stärken und Schwächen wirken oft stärker auf die Teilnehmer, als ein hervorragendes Fachwissen“* (FRIEDHOFEN 2002, 88). Eine pädagogische Grundeinstellung, die gekennzeichnet ist durch Einfühlungsvermögen den Teilnehmern gegenüber, eine positive Wertschätzung der Persönlichkeiten und ihren musikalischen Aktivitäten, Authentizität, Bereitschaft zum Zuhören, Spontaneität und Flexibilität sowie Reflexionsfähigkeit kann zur Identitätsbildung und –stabilisierung der Jugendlichen beitragen (ebd., 88 f.).

Pädagogisches Handeln im Kontext der musikalischen Kulturarbeit ist gekennzeichnet durch das Handeln in Ungewissheit. Die pädagogisch Handelnden müssen situativ die musikalischen Möglichkeiten der Agierenden aufgreifen, auf die individuellen Bedürfnisse eingehen und sie in das Gruppengeschehen einbeziehen (vgl. HARTOGH/WICKEL 2004, 443). Im Gegensatz zur Musikpädagogik kann ein mögliches Qualitätskriterium von musikalischen Angeboten in der musikalischen Kulturarbeit das *„Finden eines passenden, besonders niedrigschwelligen musikalischen Angebots, das ohne Hemmbarrieren, ohne Festhalten an*

*eventuellen Selbstzuschreibungen wie Unmusikalität etc., ohne Gefahr der Überforderung und ohne Abneigung und Vorurteile angenommen werden kann“* sein (HARTOGH/WICKEL 2004, 445).

Wenngleich HARTOGH von „niedrigschwelligen“ musikalischen Angeboten spricht, hat musikalisches Handeln in der Kulturarbeit hohen musikalischen Ansprüchen zu genügen, denn *„Sie [die Jugendlichen] sind an guten, aufführungsreifen Produktionen interessiert und benötigen dazu eine musikalisch- fachliche Unterstützung“* (HILL 2004, 341). Dazu gehören musikalische Fertigkeiten ebenso wie ein reichhaltiges methodisches Repertoire. Doch

*„sicherlich reicht die musikfachliche Kompetenz alleine nicht aus, vor allem wenn es an Interaktionskompetenz fehlt. Sozialpädagogische Kompetenzen, verbunden mit elementaren musikfachlichen Kenntnissen, reichen heute jedoch meist ebenso wenig aus.“* (RIZZI 1989, 165)

Diese Feststellung von RIZZI verdeutlicht, dass musikalische Professionalität in der Kulturarbeit weit über musik- und sozialpädagogische Maxime hinausgehen. Die nachfolgende Abbildung zeigt eine stichwortartige Aufzählung der Anforderungen an ein professionelles musikalisches Handeln in der Sozialen Arbeit nach HARTOGH/WICKEL (2004, 445 ff.). Die Auflistung erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. In die Auflistung wurden nur diejenigen Aspekte in abgeänderter Form übernommen, die mir für den Rahmen dieser Arbeit wichtig erscheinen.

Musikbezogene Kompetenzen	Adressatenbezogene Kompetenzen	Organisatorische Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• musikalische Vorerfahrungen und informell erworbene Kompetenzen mit einbringen</li> <li>• Bereitschaft zur stetigen Aktualisierung des musikalischen Wissens- und Könnensstand</li> <li>• Orientierung musikmethodischen Handelns an sozialpädagogischen zielen</li> <li>• Kenntnisse über die Wirkungen von Musik haben</li> <li>• Adressatenbezogene Musik- und Instrumentenwahl</li> <li>• musikalische Gruppenaktivitäten initiieren und instrumental begleiten</li> <li>• Methodenvielfalt um flexibel und situativ auf die Heterogenität der Gruppe reagieren zu können</li> <li>• passende und niedrigschwellige Musikangebote</li> <li>• Prozess- anstatt Produktorientiertheit</li> <li>• multimodale und multimediale Orientierung</li> <li>• über Kenntnisse wichtiger musikalischer Nachbardisziplinen verfügen</li> <li>• über ein breites Spektrum an musikalischer Selbsterfahrung verfügen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• musikalisch angemessen auf subjektive Bedingungen und Bedürfnisse eingehen</li> <li>• Lebensweltbezug und Alltagsorientierung der Angebote</li> <li>• Vermeidung musikalischer Unter- und Überforderung</li> <li>• Akzeptieren fremder und unvertrauter Musik</li> <li>• über das Musizieren zu Gesprächen anregen</li> <li>• angemessener Umgang mit emotionalen Reaktionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einsatz des Mediums Musik begründen können</li> <li>• Vernetzung zu musikpädagogischen Institutionen herstellen</li> <li>• effektive Öffentlichkeitsarbeit leisten</li> <li>• geeignete Mitarbeiter anwerben</li> <li>• Finanzierungen sichern, Planungen entwerfen, Gelder und Fördermittel einwerben, Sponsoren ansprechen, Träger über eine Finanzierung überzeugen</li> <li>• Beschaffung geeigneter Räumlichkeiten sowie instrumenteller und technischer Ausstattungen</li> <li>• Betreuung sicherstellen, Einhaltung von Ver- und Geboten schaffen, Konfliktlösestrategien aushandeln</li> <li>• Kontaktaufbau zu verschiedenen Musikszenen und -institutionen</li> </ul>

Abbildung 2: Anforderungen an ein professionelles musikalisches Handeln in der Sozialen Arbeit (vgl. HARTOGH/WICKEL 2004, 445 ff.)

## 6 Rhythmus und seine Gestaltungsparameter

Der Charakter einer Musik, ihre jeweilige Zugehörigkeit zu einem bestimmten Musikstil und damit letztendlich deren Wirkung werden bestimmt durch das Vorhandensein gewisser musikalischer Merkmale, deren Ausprägung und deren Zusammenwirken. Für die Bezeichnung dieser gewissen musikalischen Merkmale verwendet WICKEL den Begriff Parameter. Dieser entstammt ursprünglich der Mathematik, wo er eine Hilfsgröße bezeichnet, die entweder konstant oder variabel sein kann. Der Begriff wurde in die Musik übernommen und bezeichnet dort musikalische Gestaltungsmerkmale wie Tonhöhe, Tondauer, Tonstärke etc. Parameter können demnach verstanden werden als einzelne Puzzleteile, die isoliert betrachtet Träger musikalischer Gestaltungsmerkmale sind aber erst im Zusammenspiel mit anderen Puzzleteilen ein sinnvolles Ganzes ergeben und ihre musikalische Wirkung erkennbar werden lassen. Die Summe einzelner Parameter hat demzufolge eine höhere Qualität als ein Parameter selbst. Sie bilden ein zusammenhängendes Gefüge und werden vom Hörer auch als zusammengehörig empfunden (vgl. WICKEL 1998, 137). *„Das zeigt, daß bei einem musikalischen Vorgang außerordentlich viele und unterschiedliche Dimensionen beteiligt sind, die in unserer Wahrnehmung zu dem zusammengesetzt werden, was wir als Musik empfinden und bezeichnen“* (ebd.).

### 6.1 Was ist Rhythmus?

Im Alltagsgebrauch findet der Begriff Rhythmus überwiegend in außermusikalischen Kontexten Verwendung. Meist verwendet man ihn, um periodisch ständig wiederkehrende Vorgänge zu beschreiben. Beispielsweise spricht man vom Rhythmus der Jahreszeiten, dem Schlafrhythmus, dem Arbeitsrhythmus und dem Herzrhythmus. Offensichtlich wird der Begriff verwendet, um damit eine zeitliche Gliederung und Einteilung vorzunehmen (vgl. WICKEL 1998, 144).

Der Begriff Rhythmus leitet sich aus dem lateinischen Wort *rhythmus* und dem griechischen Wort *rhythmos* ab, was mit fließen übersetzt werden kann (vgl. LEWIS 2005, 10).

*„Alles was wir tun – gehen, reden, atmen, schlafen, arbeiten und denken – tun wir in einem Rhythmus, während wir durch die Zeit fließen. Ereignisse, die in die Zeit einfließen und sich in ihr entfalten, gestalten, formen und unterteilen die Zeit.“ (LEWIS 2005, 10)*

Menschen messen und empfinden Zeit, indem sie ihren kontinuierlich fortlaufenden Prozess rhythmisieren. Beispielsweise „bündelt“ man mehrere Tage zu Wochen, mehrere Wochen zu Monaten, mehrere Monate zu Jahren usw. Auf diese Weise entstehen immer längere Zeiteinheiten und damit immer langsamere Rhythmen der Zeit. Umgekehrt unterteilt man den Tag in einen Morgen, einen Mittag und einen Abend. Aus Stunden werden Minuten, aus Minuten werden Sekunden usw. Es entstehen immer kürzere und kleinere Zeiteinteilungen und somit immer schnellere Rhythmisierungen von Zeit.

Innerhalb des Begriffes Rhythmus ist zu unterscheiden zwischen periodischen Rhythmen und nichtperiodischen Rhythmen. Periodische Rhythmen sind gekennzeichnet durch gleichmäßige und gleichbleibende Abstände und Muster. Nichtperiodische Rhythmen dagegen wiederholen sich nicht fortlaufend. Ihre Wiederholungen gleichen sich nicht exakt und haben zudem keine feste Struktur. Periodische Rhythmen erzeugen Zeiteinheiten, die als Markierung für die Zeitmessung eingesetzt werden. Entsprechend einem Lineal, mit dem gewöhnlich Längeneinheiten markiert werden, markieren Rhythmen verschiedene Arten von Zeiteinheiten (Sekunden, Minuten etc.) (vgl. LEWIS 2005, 10 f.).

Musiker erzeugen Rhythmen mithilfe von Instrumenten. Genau genommen messen sie Zeit, sie *„fühlen, formen, teilen und komponieren Zeit ganz bewusst“* (LEWIS 2005, 11).

*„Den Rhythmus von Musik zu erkennen oder zu gestalten kann also bedeuten, die Zeit und ihre Ordnung durch ein Medium sinnlich zu erfassen und darzustellen.“ (WICKEL 1998, 144)*

LEWIS nimmt an, dass jeder Mensch mit einem natürlichen Rhythmusgefühl – also der Fähigkeit Zeit wahrzunehmen und zu messen – geboren wird. Rhythmusgefühl im weiteren Sinne meint die Fähigkeit Zeit wahrzunehmen und zu messen, im engeren Sinne bezeichnet es die Fähigkeit einen Puls konstant zu halten. Darin besteht der wichtigste Aspekt eines musikalischen Rhythmusgefühls (vgl. LEWIS 2005, 11). Der weit verbreiteten Meinung „Rhythmus hat man oder eben nicht“ kann MARRON (1990, 6) nicht zustimmen. Seiner Ansicht nach entspricht das Medium Rhythmus dem Urbedürfnis eines jeden Menschen, mit anderen Menschen zu kommunizieren. Freilich ist Rhythmusgefühl ein Talent wie jedes andere, das zur Verbesserung eingehender und aufmerksamer Übung bedarf.

## 6.2 Rhythmische Grundbegriffe

Nachdem im vorherigen Kapitel allgemeine Aspekte des Rhythmus beleuchtet wurden, folgt in diesem Kapitel eine kurze Einführung in rhythmische Grundbegriffe.

Je nachdem welcher Literatur zum Thema Rhythmus man sich bedient, werden rhythmische Grundbegriffe unterschiedlich weit gefasst. In dem Lehrbuch von HANS-PETER BECKER (1994) mit dem Titel „Drum Basics“ (zu Deutsch: Schlagzeug Grundlagen) werden im Inhaltsverzeichnis Bezeichnungen aufgelistet, deren Sinn ein geschulter Schlagzeuger entnehmen kann, für einen Laien aber weit über das, was man gewöhnlich von ‚Basics‘ erwartet, hinausgehen dürfte. Das gleiche gilt für „Die Rhythmik- Lehre“ von EDDY MARRON (1990). Auch hierin werden rhythmische Grundlagen weiter gefasst und für einen Nicht-Rhythmiker kaum verständlich sein. Berücksichtigt man den Untertitel des Buches „Die Rhythmik- Lehre. Ein musikalisches Arbeitsbuch für Instrumentalisten, Sänger und Tänzer in Klassik, Rock, Pop und Jazz“ wird schnell klar, dass sich das Buch offensichtlich nicht an Laien, sondern an Musiker richtet mit der Intention *„das rhythmische Bewusstsein des Lesers zu erweitern“* (MARRON 1990, 6). Je nachdem welche Zielgruppe also angesprochen werden soll, sei es für Anfänger, Fortgeschrittene oder professionelle Musiker, wird mit dem Begriff Grundlagen unterschiedliches assoziiert.

Da sich diese Arbeit auf einen Personenkreis bezieht, der vermutlich über keine bis wenige Erfahrungen in der praktischen Auseinandersetzung mit Rhythmus verfügt, liegt die Betonung in der Kapitelüberschrift auf dem Wort Grundlagen. Ziel dieses Kapitels ist es, einen kurzen und verständlichen Einblick in rhythmische Begriffe zu geben, die meiner Meinung grundlegend sind. Dieses Kapitel erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

### 6.2.1 Puls, Metrum, Tempo

Jede gleichmäßige Handlung bringt einen Puls hervor. Der Puls in der der Musik ist vergleichbar mit dem Puls, den der menschliche Herzschlag erzeugt und ebenso unentbehrlich wie für den Menschen, ist er für das Musizieren (vgl. LEWIS 2005, 13). Die Bezeichnung Metrum (lat. gr. métron: Maß) ist die *„fiktive Zeitlinie“* (WICKEL 1995, 142), an die der zeitliche Verlauf eines Liedes in der Regel gebunden ist. Es unterteilt in der Musik die Zeit in gleichmäßig durchlaufende Grundschräge, den Puls. Der zeitliche Abstand von einem Puls zum nächsten ist im Metrum gleich und verläuft konstant (vgl. ebd.). Puls und Metrum

bilden somit „den *rhythmischen Grundschatz eines Musikstücks, zu welchem sich die Rhythmik immer in einem bestimmten Verhältnis befinden muss*“ (BECKER 1994, 10).

Improvisationen oder Klangspiele müssen nicht zwangsläufig an ein Metrum gebunden sein. Sie können freimetrisch gestaltet werden, wodurch das „*zwingende Korsett eines permanenten Pulses, der eine ruhige Entfaltung von Prozessen auch verhindern und den einen oder anderen Mitwirkenden überfordern kann*“ (WICKEL 1998, 142) gelöst wird. Freimetrisches Musizieren gestattet es jedem Mitspieler unabhängig von den anderen sein eigenes Zeitempfinden umzusetzen, sich besser auf das Spiel der anderen zu konzentrieren und schneller zu reagieren. Besonders musikalischen Einsteiger, für die gewöhnlich die Orientierung an einem gemeinsamen Metrum Schwierigkeiten bereitet, kann der Verzicht auf ein gemeinsames Metrum dazu verhelfen, seinen eigenen Rhythmus zu entdecken (vgl. WICKEL 1998, 142).

Das Tempo ist die Geschwindigkeit, mit der ein Musikstück gespielt werden soll. Tempo ist in der Musik ein sehr relativer Begriff, der in der jeweiligen Situation und von den individuellen Empfindungen und Gefühlslagen unterschiedlich ausgelegt werden kann (vgl. WICKEL 1998, 144). In der klassischen Musik werden Tempobezeichnungen mit italienischen Begriffen der Bewegung, des Affekts, des Gewichts und der Räumlichkeit ausgedrückt. Beispielsweise stehen die Begriffe *larghissimo*, *largo*, *larghetto* für eine Geschwindigkeitsangabe, die auf eine schleppende, breite und gedehnte Spielweise hinweist. Die Bezeichnungen *agitato*, *appassionato* stehen für Affektbezeichnungen und deutet auf eine aufgewühlte, stürmische und leidenschaftliche Spielweise. Im Vergleich zu den klassischen italienischen Bezeichnungen finden die englischen Affektbezeichnungen *strong*, *heavy*, *light* (stark, schwer, schwebend), *easy*, *smooth* (leicht, zart) und *groovy*, *funky* (tief und gehaltvoll) eher Verwendung im Sprachgebrauch der Jugendlichen (vgl. GIGER 1993, 55 f.). Soll ein Tempo exakt festgelegt werden, beispielsweise für Musikproduktionen ist ein Metronom erforderlich. Dieses gibt die Geschwindigkeit eines Liedes an, indem es die genaue Anzahl der Schläge (Puls) pro Minute (bpm = beats per minute) festlegt.

### 6.2.2 Takt

„Der Takt ist eine Maßeinheit der *rhythmischen und somit auch zeitlichen Einteilung eines Musikstücks*“ (MARRON 1990, 11). Er fasst die einzelnen Grundsätze (Puls) zu einer

höheren Ordnung zusammen. Diese gebündelten Grundschräge höherer Ordnung sind gleichbleibend und wiederkehrend. Der Beginn eines Taktes wird meist als Betonung des ersten Wertes wahrgenommen. Durch das Mitzählen des Metrums und durch das Spüren der Betonungen kann so die Taktart des Musikstücks ermittelt werden (vgl. WICKEL 1998, 143). In der Notation wird der Takt als mathematischer Bruch dargestellt. Die Zahl im Nenner des Bruchs gibt den Wert des Metrums an – also den Abstand zwischen den Grundschrägen (Puls) - (16tel, 8tel, 4tel, halbe), die Zahl im Zähler gibt an, wie viele Grundschräge (Puls) zu einer Takteinheit zusammengefasst werden. Grundsätzlich ist zwischen zwei Taktarten zu unterscheiden, den geraden und den ungeraden Taktarten. Die geraden Taktarten beinhalten gerade Zahlen im Zähler (2, 4, 6, 8 etc.) und die ungeraden Taktarten beinhalten ungerade Zahlen im Zähler (3, 5, 7, 9 etc.) (vgl. BECKER 1994, 10). In nahezu allen populären Musikstilen überwiegt der 4/4 Takt, sei es Pop, Rock, oder Hip-Hop. Er ist den meisten Menschen vertraut und bewegt intuitiv zum richtigen Mitklatschen im Takt. Der  $\frac{3}{4}$  Takt und der 6/8 Takt sind zwar mathematisch gesehen identisch, in der Musik jedoch zweierlei. Beim  $\frac{3}{4}$  Takt liegt die Betonung auf der ersten Zählzeit, auf die zwei unbetonte folgen (Walzer). Der 6/8 Takt dagegen ist aus zwei ungeraden Elementen zusammengesetzt, wodurch die erste Betonung auf die erste, die zweite Betonung auf die vierte Zählzeit fällt (vgl. WICKEL 1998, 143). Der 4/4 Takt ist ein typisches Merkmal der westeuropäischen Musikkultur.

### 6.2.3 Notenwerte, Pausen, Rhythmus

*„Töne [bzw. Schläge] und die nicht-klingenden Zeiten zwischen ihnen haben unterschiedliche zeitliche Erstreckungen (in der Musik auch Dauern genannt), die als Noten- und Pausenwerte fixiert werden. Damit ist aber wiederum nur ihre relative, d.h. voneinander abhängige Dauer festgelegt. Die objektive Dauer ergibt sich aus dem jeweiligen Tempo der Ausführung ...“*  
(WICKEL 1998, 137)

Der Notenwert gibt die Dauer eines Klanges einer Note an, die Pausenwerte die Dauer der Zeit, in der nicht gespielt wird. Bei Schlaginstrumenten kann der Notenwert nur sehr bedingt ausgehalten werden, da kaum Einfluss auf die Resonanzdauer des Klangkörpers genommen werden kann.

In der Musik hat sich größtenteils die Zweiteilung der Noten- und Pausenwerte durchgesetzt (ganze, halbe, viertel, achtel, sechzehntel etc). Sie sind in ihrer Dauer jeweils die Hälfte des übergeordneten Wertes. Neben der Zweiteilung der Noten- und Pausenwerte (binäres



System) treten auch Triolenbildungen, also Dreierunterteilungen des übergeordneten Wertes (ternäres System) auf (vgl. WICKEL 1998, 142).

Der Begriff Rhythmus vereint alle bislang genannten rhythmischen Parameter. Er kann aufgefasst werden als

*„das Zusammenwirken der einzelnen Elemente ..., die zur zeitlichen Gliederung in der Musik beitragen: Das Können die unterschiedlich kurzen oder langen Werte und Pausen sein, bezogen auf ein Metrum und in der Ordnung eines Taktgefüges stehend, aber ebenso fließende zeitliche Prozesse, die von Taktmustern unabhängig sind“* (WICKEL 1998, 144)

Ein Rhythmus ergibt sich demnach durch das „Jonglieren“ mit schnellen und langsamen Noten- und Pausenwerten, die in einem bestimmten Verhältnis zum Metrum angeordnet sind, und sich innerhalb der Grenzen des Taktes bewegen. Die Wahl des Tempos, des Metrums und der Noten- und Pausenwerte bestimmt den Charakter eines Rhythmus, der durch die bewusste Gestaltung von Lautstärke und Intensität (Dynamik) der Schläge erweitert wird.

#### 6.2.4 Dynamik

Unter Dynamik versteht man die Gestaltung der Lautstärke und der Intensität. Die Wahrnehmung von Lautstärke und die Sensibilität für Lautstärkedifferenzierung hängen mit subjektiven Empfindungen und Erfahrungen zusammen. Die Lautstärke hängt ab von der Verfassung und der Einstellung der Interpreten eines Musikstücks sowie von akustischen und instrumentaltechnischen Bedingungen. In der klassischen Musik werden Hinweise der Lautstärke mit italienischen Begriffen angegeben. Beispielsweise steht die Abkürzung p für leise (piano), f für laut (forte). Die Bezeichnung crescendo weist auf eine lauter werdende, decrescendo auf eine leiser werdende Spielweise hin. Für beide Begrifflichkeiten finden sich häufig die entsprechende Symbole < und > (vgl. WICKEL 1998, 139 f.).

### 6.3 Instrumentarium

In der musikalischen Gruppenarbeit sollte ein vielseitiges und abwechslungsreiches Instrumentarium vorhanden sein, damit auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Beteiligten eingegangen werden kann. Der Begriff Musikinstrument (lat. instrumentarium:

Werkzeug, Gerät, Hilfsmittel) ist in der musikalischen Kulturarbeit weiter gefasst als in der traditionellen Instrumentensystematik. Als Musikinstrumente gelten „*Materialien jeder Art und Herkunft, mit denen Klänge und Geräusche erzeugt und gezielt für die Gestaltung eines oder mehrerer musikalischer Parameter herangezogen werden können*“ (WICKEL 1998, 96). In der Neuen und Experimentellen Musik werden schon seit den 70er Jahren unkonventionelle Klangmaterialien in den Fundus traditioneller Musikinstrumente aufgenommen und mit ihnen kombiniert. Das Geräusch erweitert den herkömmlichen Klangvorrat, neu und unübliche Spielweisen traditioneller und neu entwickelter Instrumente erzeugen andersartige Klanggestalten und bewirken möglicherweise einen Bruch gewachsener ästhetischer Vorstellungen von Musik (vgl. HARTOGH/WICKEL 2004, 113).

Für die Auswahl der Musikinstrumente nennen WICKEL/HARTOGH einige Aspekte, die es in der Musikarbeit zu berücksichtigen gilt:

- Zugangsmöglichkeiten
- Aufforderungscharakter
- Akzeptanz hinsichtlich der Zielgruppe
- Belastbarkeit und Robustheit
- Verfügbarkeit
- negative Besetzung durch gesellschaftliche Zuschreibungen
- Körperbezogenheit
- Anforderungen an die Spielbarkeit
- Anschaffungskosten
- Herkunft und Vorkenntnisse der Zielgruppe, Anknüpfungsmöglichkeiten an deren Fähigkeiten (vgl. WICKEL/HARTOGH 2004, 116 f.).

Im medienpädagogischen Einsatz haben sich die Stimme, weitere körpereigene Instrumente, Alltagsgegenstände und Naturmaterialien und traditionelle Instrumente aus dem eigenen und aus fremden Kulturkreisen als erfolgreiches Instrumentarium erwiesen. Das Musizieren mit unkonventionellen Instrumenten wie Alltagsgegenstände und Naturmaterialien erfordert die Aufgeschlossenheit und Experimentierfreudigkeit der Beteiligten. Schließlich kann das Musizieren auf traditionellen Instrumenten als etwas Besonderes empfunden werden und motivierend wirken.

In der musikalischen Kulturarbeit eignen sich besonders Schlaginstrumente, da sie relativ leicht und ohne Vorkenntnisse spielbar sind. Schlaginstrumente jeglicher Art wirken reizvoll und nicht abschreckend, wie es beispielsweise Harmonieinstrumente tun, die mit musikalischer Anforderung, Leistung und Begabung assoziiert werden (vgl. JERS 2004, 125).

### 6.3.1 Perkussion

Der Begriff Perkussion leitet sich aus dem lateinischen Wort percussio ab und bedeutet Schlagen. In der Musik ist Perkussion die

*„Sammelbezeichnung für jene Gruppen von Instrumenten, die vornehmlich angeschlagen oder geschüttelt werden und deren Funktion darin besteht, das rhythmische Fundament einer Musik zu gewährleisten.“* (MEYBERG 2004, 143)

Zu den klassischen Perkussionsinstrumenten gehören Bongos, Congas, Maracas und Cowbells. Freilich werden neben den eben genannten weitaus mehr Instrumente unter dem Sammelbegriff Perkussion zusammengefasst, zumal Perkussionsinstrumente anderer Bevölkerungsgruppen sehr beliebt sind und auch der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Beispielsweise werden afrikanische und europäische Trommelkurse privat, an Musikschulen, Volkshochschulen sowie anderen kulturellen Bildungsinstitutionen angeboten (vgl. MEYBERG 2004, 143 f.).

Der Vorteil perkussiver Musik liegt in ihrer leichten Handhabung. Perkussionsinstrumente werden geschüttelt, gerüttelt, geklopft und geschlagen. Die damit verbundenen körperlichen Aktivitäten wirken auf den ganzen Menschen. Insbesondere für den expressiven Abbau von Aggressionspotenzial sind Schlaginstrumente besonders gut geeignet (vgl. ZAISER 2009, 307). Perkussionsinstrumente sind vorrangig Rhythmusinstrumente, bedürfen demnach keinerlei harmonischer und melodiöser Vorkenntnisse. Zudem stellen sie kaum Anforderungen an die Feinmotorik, weshalb die Musizierenden ihre Konzentration auf die rhythmischen Strukturen fokussieren können (vgl. ZAISER 2009, 308). In der Gruppenarbeit lassen sich deshalb mithilfe dieser Instrumente in relativ kurzer Zeit einfache und eindrucksvoll klingende Rhythmen entwickeln. Die schnellen Erfolgserlebnisse motivieren und bereiten Freude im gemeinsamen Musizieren. Auf spielerische Weise werden die Fähigkeiten zur Gestaltung rhythmischer Parameter ausgebaut (vgl. MEYBERG 2004, 144).

### 6.3.2 Körperperkussion (Bodypercussion)

Bei der Körperperkussion (engl. Bodypercussion) werden rhythmische Prozesse unmittelbar über das körpereigene Instrumentarium erfahren. Der eigene Körper fungiert als Klangerzeuger und Klangträger (Resonanzkörper) zugleich. Die Möglichkeiten der körperlichen Klangerzeugung gehen weit über die Standardgesten Klatschen, Patschen, Stampfen und Schnalzen hinaus. Alleine durch variantenreiches Klatschen kann ein breites Spektrum von dumpfen bis hin zu peitschenden Klängen erzeugt werden. Händereiben auf dem Handrücken oder der Handinnenfläche in unterschiedlichen Geschwindigkeiten und Intensitäten erzeugt verschiedene Klänge. Bodypercussion kann über die eigenen körperlichen Instrumentarien hinaus erweitert werden durch Hinzunahme von Tischplatten, Fußboden und anderen Objekten. Der große Vorteil von Bodypercussion liegt in der ständigen Verfügbarkeit ohne finanziellen Aufwand. Das Zusammenwirken von Musik und Bewegung wird beim körpereigenen Instrumentarium besonders intensiv erlebt. Das spielerische Musizieren mit dem eigenen Körper fördert die Koordinations- und Konzentrationsfähigkeit. Bodypercussion eignet sich besonders gut für Aufwärmphasen (Warmups), in denen zunächst elementare rhythmische Strukturen erfahrbar gemacht werden und anschließend auf das Schlaginstrument übertragen werden können (vgl. WICKEL 1998, 101 ff.).

*„... Bodypercussion fördert die ganzheitliche Erfahrung von Rhythmus (Körper, Gefühl, Geist und Intellekt). Sie ist eine Methode des Erlernens von rhythmischer Sicherheit und der Erkundung von Rhythmen, zu der Sie keine Instrumente und kein Notenmaterial benötigen. Der Prozeß ist entscheidend, das Erlebnis stimulierend.“ (DAHMEN 1997, 36 zit. nach WICKEL 1998, 103)*

Bodypercussion wirkt am effektivsten in einer ruhigen und entspannten Atmosphäre. Sie kann Verse, Lieder und Raps rhythmisch untermalen und Sprache rhythmisch begleiten. Für große Auftritte ist sie aufgrund ihrer geringen Durchsetzungskraft hinsichtlich der erreichbaren Lautstärke weniger geeignet (es sei denn, sie wird mikrofonisch verstärkt).

### 6.3.3 Alltagsgegenstände und Naturmaterialien

Alltagsgegenstände und Naturmaterialien bieten ein nahezu unerschöpfliches Repertoire an Instrumenten. Das Spektrum reicht von Kochtöpfen, Waschtrommeln und Ölfässern bis hin

zu Blätter, Holz und Steinen. So können aus Fundsachen vom Sperrmüll oder Schrottplatz unkonventionelle Instrumente selbst zusammengestellt werden. Auf diese Weise werden Alltagsgegenstände ihrer regulären Funktionalität entzogen und im Kontext der Musik zweckentfremdet eingebettet und neu definiert. Das Anschlagen, Klopfen, Reiben und Kratzen der ungebräuchlichen Instrumente führt beim Musizieren zu neuen Wahrnehmungserfahrungen (vgl. WICKEL 1998, 103 f.).

*„Der ungewöhnliche, unkonventionelle Umgang mit Materialien und Instrumenten ist in der Rhythmik gewollt und löst Faszination aus, Neugierde, z.T. auch Irritation oder unerwartete Reaktionen.“* (KÜHNEL 2004, 171)

Auch für ZACHARIAS liegt gerade in dem Besonderen der Anreiz für Jugendliche. Es kann *„Differenz, Eigensinnigkeit, Anderssein signalisieren“* (ZACHARIAS 2000, 311) und *„bei entsprechender Qualität eher auffallen und öffentlich wahrgenommen werden“* (ZAISER 2009, 308). ZAISERS Erfahrungen im Rhythmus- und Performanceprojekts BEATSTOMPER bestätigen, dass die bewusste nonkonformistische und provokante Verfremdung von Alltagsmaterialien bei seinen jugendlichen Teilnehmern ein hohes Maß an Aktivierung bewirkt und die gemeinsame Zusammenstellung und Gestaltung der Alltagsmaterialien bei den Jugendlichen eine hohe Identifikation mit dem Projekt schafft. Die innovatorische Projektkonzeption erzeugt zudem Distanz zu bereits existierenden jugendkulturellen Angeboten, was die Projektidentifikation der Jugendlichen zusätzlich intensiviert (vgl. ZAISER 2009, 307 f.). Allerdings – so ZAISER – können Alltagsmaterialien neben Neugier und Lust auch Irritationen („Warum spielen wir nicht mit richtigen Trommeln“) auslösen. Vor allem in der Zusammenarbeit mit benachteiligten Jugendlichen ist zu berücksichtigen, dass Inszenierungen auf Schrottmaterialien für diese Jugendlichen auf *„klischeehafte Stilisierungen von Armut hinweisen“* können (ZAISER 2009, 307).

Alltagsgegenstände wie Ölfässer sind in ihrer Erscheinung sehr ansprechend, fordern zum Trommeln auf und klingen sehr energievoll, was insbesondere bei Zuhörern meist einen bleibenden Eindruck hinterlässt. Ein weiterer Vorteil der Alltagsgegenstände und Naturmaterialien liegt in den geringen Anschaffungskosten.

#### 6.3.4 Selbstgebaute Instrumente

Der Bau eigener Instrumente in der Gruppenarbeit wird mit vielen kommunikativen Prozessen begleitet. Angefangen bei der Auswahl und Begutachtung der Rohstoffe bis hin zu deren Verarbeitung, dem gegenseitigen handwerklichen helfen, das aufeinander Abstimmen der einzelnen Instrumente zu einem sich ergänzenden Instrumentarium und schließlich das gemeinsame Musizieren. Der Bau eigener Instrumente macht in besonderer Weise den Zusammenhang zwischen Material, Herstellung und Klang eines Instrumentes deutlich. Durch die Zeit und Energie, die die Beteiligten in den Herstellungsprozess investieren, wächst die Beziehung zum Instrument, fördert den angemessenen Umgang mit dem Material und dessen Wertschätzung sowie die Identifikation mit dem Instrument und der Musikgruppe. Das Musizieren auf einem selbstgebauten Instrument ermutigt zu einem angstfreien Ausprobieren, da mit ihnen nicht der Anspruch einer perfekten Spielweise assoziiert wird wie es traditionelle Instrumente tun können (vgl. WICKEL 1998, 104 f.). JERS bemerkt, dass selbstgebaute Instrumente zwar hohe Anschaffungskosten sparen, jedoch klanglich nicht immer befriedigende Ergebnisse liefern (vgl. JERS 2004, 125).

### 6.4 (Inter-) Aktionsformen

In diesem Kapitel soll ein skizzenhafter Einblick in die musikalischen „Basics“ einer Gruppenarbeit gegeben werden. Nach allgemeinen Regeln und Handlungshinweisen die dabei zu berücksichtigen sind, werden in den darauffolgenden Unterkapiteln zwei für die musikalische Gruppenarbeit bedeutsame Formen gemeinsamen Musizierens vorgestellt. Dieses Kapitel versteht sich nicht als Praxisanleitung und verzichtet deshalb auf eine detaillierte Ausführung pädagogischer Handlungshinweise sowie auf eine umfassende und ausführliche methodische Darstellung der unten aufgeführten „Drum-Circle-Spiele“ und „Gruppenimprovisation“. Im Folgenden sollen lediglich Möglichkeiten und Chancen einer praktischen Umsetzung rhythmischer Gruppenarbeit angeschnitten werden.

#### 6.4.1 Allgemeine Regeln und Handlungshinweise

Grundsätzlich sind für die Teilnahme an musikalischen (Inter-)Aktionsformen in der Kulturarbeit keinerlei musiktheoretische oder –praktische Voraussetzungen notwendig.

Musikalische Kulturarbeit basiert auf der Grundannahme, dass jede Person die Kompetenz besitzt, sich mittels eines Instrumentes auszudrücken. Ein richtiges oder falsches Musizieren gibt es nicht (vgl. Kapitel 5.2). Gleichwohl ist davon auszugehen, dass die Startbedingungen hinsichtlich musikalischer Vorerfahrungen und Kenntnisse seitens der Teilnehmer ungleich verteilt sind und dementsprechend der Gruppenleiter in seinem Handeln angemessen auf die Heterogenität der Gruppe reagieren muss. Musikalisch Vorerfahrene und Befähigte dürfen nicht Maßstab seines Handelns sein. Rücken ihre musikalischen Leistungen zu sehr in den Vordergrund, hat dies einschüchternde und frustrierende Auswirkungen auf die anderen Gruppenteilnehmer (vgl. JERS 2004, 124). JOHANNES-PLUTO u.a. nennen daher als erste notwendige Bedingung bezüglich Person und Verhalten des Gruppenleiters die *„wertfreie Akzeptanz der Gruppenmitglieder“* (JOHANNES-PLUTO u.a. 1997, 95) und damit einhergehend, die wertfreie Akzeptanz ihrer musikalischen Fähigkeiten (vgl. JERS 2004, 126). Insbesondere in der Anfangsphase sollte der Gruppenleiter darauf achten, einfache und nachvollziehbare Rhythmen vorzugeben, die im Idealfall an die Vorerfahrungen aller Teilnehmer anknüpfen. Seine Handlungshinweise richten sich in erster Linie auf die kommunikativen Kompetenzen und weniger auf das Musikalische. *„Einfühlungsvermögen in die Probleme des einzelnen Gruppenmitglieds und in die soziale Problematik innerhalb der Gruppe“* (JOHANNES-PLUTO u.a. 1997, 95) ist eine weitere Kompetenz, über die der Gruppenleiter verfügen sollte.

Innerhalb der Gruppe nimmt er zwei gegensätzliche Positionen ein. Zum einen ist er für die Sicherstellung eines angemessenen Rahmens wie auch für die Gesprächsführung zuständig, auf der anderen Seite ist er während den musikalischen Aktionen gleichbedeutendes Gruppenmitglied. Diesen Spagat zwischen Nähe und Distanz zu vollbringen, erfordert ein kontrolliertes und reflektiertes Handeln (vgl. JERS 2004, 132). JOHANNES-PLUTO u.a. nennen diesbezüglich zwei weitere Handlungsprinzipien:

*„kongruentes Verhalten des Gruppenleiters, also Echtheit im Umgang mit sich und den Gruppenmitgliedern [und] Kenntnis gruppendynamischer Zusammenhänge und ein Leitverhalten, das an der Gruppensituation orientiert ist, ohne die Gruppe zu manipulieren.“*  
(JOHANNES-PLUTO u.a. 1997, 95)

Auch für ZAISER tragen Authentizität und Engagement des Gruppenleiters zur Motivation der Teilnehmer und zum Abbau von Barrieren und Hemmschwellen bei (vgl. ZAISER 2009, 307).

Für die Realisierung der musikalischen und kommunikativen Zielsetzungen bedarf es einiger grundlegender Spielregeln, die zusammen mit den Teilnehmern ausgehandelt werden und

für alle gleichermaßen Gültigkeit haben. Transparenz den Teilnehmern gegenüber macht das Handeln des Gruppenleiters einsichtiger, nachvollziehbarer und glaubwürdiger. Spielregeln dienen dazu, den Teilnehmern einen Handlungsraum zu geben, ohne sie zu über- oder unterfordern. Das Verhältnis von Freiraum und Regel muss dabei an den Bedürfnissen der einzelnen Gruppenmitglieder und der gesamten Gruppensituation orientiert sein (vgl. JOHANNES-PLUTO u.a. 1997, 88 f.).

Die Kommunikation innerhalb der Gruppe kann angeregt werden durch sogenannte Feedbacks, die sich besonders im Anschluss an musikalische Aktivitäten anbieten. Vorangegangene musikalische Vorgänge können so zu einem Gesprächsanlass werden und im gemeinsamen Feedback mehrperspektivisch betrachtet werden. Die Erfahrungen des Einzelnen werden der Gruppe zugänglich und erweitern den Wahrnehmungsbereich jedes Gruppenmitglieds (vgl. JOHANNES-PLUTO u.a. 1997, 92). Die wesentlichen Ziele eines Feedbacks sind *„die Entwicklung und Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit der Gruppenmitglieder [und] die Entwicklung der Individualität der Gruppenmitglieder in der verbalen Interaktion“* (ebd.).

#### 6.4.2 „Drum-Circle-Spiele“

Die Aktionsform „Drum-Circle“ (zu Deutsch: Trommel-Kreis) wurde von dem Kalifornier ARTHUR HULL entwickelt. Es handelt sich dabei, wie der Name bereits sagt, um ein Konzept, bei dem alle Beteiligten mit einem Perkussionsinstrument – sitzend oder stehend – kreisförmig um den zentral positionierten Leiter angeordnet sind. Ein kleiner Drum-Circle besteht aus etwa zehn Teilnehmern und kann sich bei einem großen Trommelevent auf bis zu hundert Teilnehmern erweitern. Das gemeinsame Trommeln im Drum-Circle basiert meist auf einem Grundrhythmus, dessen Parameter im Zusammenspiel ergänzt und variiert werden, wodurch im Gesamtbild ein dynamisches und rhythmisches Geflecht entsteht. Die zentrale Rolle im Drum-Circle spielt die Person, die den Drum-Circle anleitet. Sie dirigiert mittels anfangs vereinbarter mimischer und gestischer Zeichen das Gruppengeschehen und kann auf diese Weise Einfluss auf Tempo, Lautstärke und Rhythmen der Musizierenden nehmen sowie einzelne Instrumentengruppen bekräftigen bzw. besänftigen. Der Leiter eines Drum- Circle sollte Erfahrung in der musikalischen Gestaltung von Gruppenprozessen haben



und über ein gewisses Repertoire an vorbereiteten und strukturierenden Spielanweisungen verfügen (vgl. MEYBERG 2004, 147 f.).

Bei den sogenannten Drum-Circle-Games werden auf spielerische Weise dynamische Gruppenprozesse angeregt. Die folgende Tabelle zeigt eine Auswahl rhythmischer Spiele, die in einem Drum-Circle mit beliebigen Schlaginstrumenten umgesetzt werden können.

(Inter-) Aktionsform	Zielsetzung	Beschreibung
Hide and seek (Versteckspiel)	Kontrolle der Lautstärke, Zusammenspiel	Eine Person verlässt den Raum. Die anderen Gruppenteilnehmer verstecken während ihrer Abwesenheit einen Gegenstand. Nachdem die Person zurückgekehrt ist, führen sie diese mit lautem und leisem Trommeln zum versteckten Gegenstand. Laut bedeutet die Person kommt dem Gegenstand nahe, leise, sie entfernt sich davon.
Call and response (Frage-Antwort)	Aufmerksames Zuhören, Rhythmusgefühl, Stärkung des Selbstvertrauens	<p>Viele Rhythmusspiele basieren auf dem Call and response- Prinzip. Im Folgenden werden drei davon vorgestellt:</p> <p><u>Simon says:</u> Die Gruppe darf den Rhythmus des Leiters nur nachspielen, wenn er diesen zuvor mit „Simon says“ angekündigt hat. (Statt einer verbalen Ankündigung kann auch ein anderes Signal vereinbart werden)</p> <p><u>Odd one out:</u> Zu Beginn wird ein bestimmter Rhythmus festgelegt, der von der Gruppe nicht nachgespielt werden darf. Im anschließenden Spiel gilt es, den verbotenen Rhythmus zu erkennen und ihn nicht nachzuspielen.</p> <p><u>On the run:</u> Ein Spieler gibt einen Rhythmus vor, die Gruppe spielt ihn nach. Anschließend gibt der nächste Spieler im Kreis einen Rhythmus vor, die anderen spielen wiederholen ihn usw.</p>

<b>Conductor</b> (Dirigent)	Ein Gefühl für die rhythmischen Parameter entwickeln, Stärkung des Selbstvertrauens, Förderung der Kreativität, Verantwortung übernehmen	Der Leiter ernennt einen Gruppenteilnehmer zum Dirigenten. Dieser muss in der Mitte des Drum- Circle das Gruppenspiel mittels zuvor vereinbarten Zeichen dirigieren (Lauter/leiser, Start/Stopp, schneller/langsamer).
<b>Conversations</b> (Unterhaltung)	Förderung der Kommunikation	Der Leiter gibt ein Metrum vor. Anschließend fordert er zwei Teilnehmer dazu auf, über dieses Metrum einen rhythmischen Dialog aufzubauen. Danach werden die nächsten zwei Teilnehmer aufgefordert und so fort. Auf diese Weise entsteht ein dynamisches vielschichtiges rhythmisches Geflecht.

Abbildung 3: Drum-Circle-Spiele (vgl. Happyness Drum Circle. Arts Play DVD Handout 2004, eigene Übersetzung)

#### 6.4.3 Gruppenimprovisation

*„Musikalische Gruppenimprovisation, das spontane (,unvorhergesehene‘) Musizieren gleichberechtigter Teilnehmer, ist eine ästhetisch- kommunikative Praxis, bei der die Musik als Medium von Ausdruck, Wahrnehmung und Interaktion genutzt wird.“ (JERS 2004, 123)*

Das Wort Improvisation leitet sich aus dem lateinischen Wort *improvisus* ab und bedeutet unvorhergesehen, unvermutet und drückt damit bereits das einer Improvisation zugrundeliegende Wesensmerkmal aus: spontan geäußerte und umgesetzte Ideen und flexible Aktion und Reaktion der Musizierenden aus dem Moment heraus, deren Verläufe unvorhersehbar und niemals identisch wiederholbar sind (vgl. WICKEL 1998, 67). Gruppenimprovisation lebt in besonderer Weise durch die nonverbale Kommunikation, die *„weniger eindeutig, also auch weniger festlegend ist, zugleich aber direkter, vielleicht ehrlicher und weniger verletzend sein kann als die Wortsprache“* (JERS 2004, 123). Die Unvorhersehbarkeit und Unberechenbarkeit des Improvisierens erzeugt Reize und Spannungen in musikalischer wie auch in soziokommunikativer Hinsicht. Ziel einer Improvisation ist nicht ein befriedigendes musikalisches Ergebnis, sondern der kommunikative Prozess während des Musizierens. Die Chance einer Gruppenimprovisation liegt in der

*„Erfahrung von Freiheit, Spontaneität und Kreativität, von neuen Rollen und Ausdrucksmöglichkeiten in gesteigerter Emotionalität, in der Entdeckung eigener musikalischer Ressourcen; hinzu kommt eine intensivere Kommunikation in alternativen, nonverbalen Zeichensystemen, die auch die bewusste Wahrnehmung von Mimik und Gestik mit einschließt.“* (vgl. HARTOGH 1995, 22 zit. nach JERS 2004, 127)

Damit sowohl der Verlauf und das Ergebnis einer Improvisation als auch die damit intendierte Erreichung kulturpädagogischer Ziele nicht dem Zufall überlassen werden, bedarf es nach WICKEL einer umfassenden didaktischen Planung, die einer Improvisation einen klaren Rahmen setzt und in eine sinnvolle Richtung lenkt. Ein fehlender Impuls, also Aufforderungen zum freien Improvisieren nach dem Motto „Spielt mal irgendetwas“, überfordert in der Regel die Beteiligten, stiftet Ratlosigkeit bis hin zu Frustration oder artet in eintöniges zähes Musizieren aus (vgl. WICKEL 1998, 67). Um derartiges zu vermeiden und insbesondere in der Anfangssituation einen ersten Zugang zur Improvisation zu erleichtern, eignet sich nach Meinung von WICKEL das Darstellende Improvisieren. Es unterteilt sich in drei Formen:

- *Imitatives Improvisieren:* Beim Imitativen Improvisieren führen Bezüge zur realen Umwelt zum musikalischen Geschehen. Geräusche und Klänge aus der Alltagserfahrung der Beteiligten werden musikalisch nachgeahmt. Durch den starken Anregungsgehalt realer Geräusche fällt deren musikalische Umsetzung leichter und führt die Beteiligten auf diese Weise langsam an das musikalische Gestalten heran.
- *Expressives Improvisieren:* Im Gegensatz zum Imitativen Improvisieren geht es beim Expressiven Improvisieren um den musikalischen Ausdruck von Stimmungen und Gefühlslagen wie Traurigkeit, Freude, Wut. Somit stellt diese Form der Improvisation aufgrund des höheren Abstraktionsgrades der Impulsgebung höhere Anforderungen an den Musizierenden, bezieht aber zugleich seine Persönlichkeit stärker mit ein.
- *Assoziierendes Improvisieren:* Beim Assoziierenden Improvisieren werden gedankliche Vorstellungen, die sich überwiegend außerhalb des Erfahrungshorizontes bewegen – z.B. Thema „Weltraum“ – musikalisch umgesetzt. Diese Form der Impulsgebung verlangt von den Beteiligten ein hohes Abstraktions- und Vorstellungsvermögen (vgl. WICKEL 1998, 70 f.).

Im Verlauf einer Improvisation kann sich der einst gesetzte thematische Impuls zunehmend von seiner ursprünglichen Idee distanzieren, in den Hintergrund treten und sich im spontanen Zusammenspiel verselbständigen und weiterentwickeln.

Im Gegensatz zu WICKEL ist JERS der Auffassung, dass thematisches Improvisieren, wie es das oben beschriebene Darstellende Improvisieren vermittelt, in einer gruppendynamisch orientierten Improvisation im Hintergrund stehen sollte. Zwar stimmt er WICKEL in der Annahme zu, dass völlig unstrukturierte Improvisationsaufforderungen schnell zu Überforderung führen können, merkt aber kritisch an, dass thematisches Improvisieren „auf Realismus und Verständlichkeit“ (JERS 2004, 131) und demzufolge auf Verklanglichung abzielen (vgl. JERS 2004, 130 f.). JERS schlägt deshalb vor, stattdessen subjektbezogene Themen, wie beispielsweise die individuelle Befindlichkeit oder den eigenen Tagesablauf zum Gegenstand einer Improvisation zu machen. Dadurch rückt die Ich- Botschaft einer Improvisation in den Vordergrund (vgl. ebd., 131). Seiner Meinung nach sind konzentrationsfördernde Aufgabenstellungen besser dazu geeignet Improvisation zu initiieren. Derartige Aufgabenstellungen nennt er Spielideen oder Spielregeln. Wie auch bei WICKELS Darstellender Improvisation dienen Spielideen dazu, einen Impuls zu setzen und nicht etwa den Verlauf einer Improvisation zu steuern. Die Effektivität einer Spielidee steigt, wenn Spielideen der Beteiligten mit einbezogen werden. Spielregeln können nach JERS beispielsweise hinsichtlich der Besetzung folgendermaßen definiert werden:

- Gruppenspiel: Alle Beteiligten zusammen
- Ensemblespiel: Eine Gruppe bestehend aus zwei bis drei Spieler, wobei Kombination und Reihenfolge nicht festgelegt werden
- Paarspiel: Eine Gruppe bestehend aus zwei Spielern
- Einzelspiel: Das Einzelspiel stellt insbesondere für Anfänger eine hohe Anforderung dar. Unterschiede musikalischer Voraussetzungen kommen hierbei besonders zu tragen (vgl. JERS 2004, 128 f.).

Laut JERS (2004, 132) wie auch WICKELS (vgl. 1998, 69) sollte auf eine Improvisation immer eine Reflexionsphase folgen, in der Rückschau gehalten und darüber nachgedacht wird, was in der Improvisation geschehen und was beobachtet worden ist.

*„Die Gruppenimprovisation ermöglicht erfahrungsbezogene Lernprozesse, in deren Rahmen durch die verbale Reflexion der eigentliche Sinn und die vielen Facetten dieser ästhetischen*

*Praxis notwendigerweise immer wieder zur Sprache kommen und so in den sozialpädagogischen Zusammenhang gestellt werden.“ (JERS 2004, 132)*

### **6.5 Chancen und Schwierigkeiten am Praxisbeispiel der BEATSTOMPER**

Die Heranführung an rhythmische Grundbegriffe, die Auswahl eines geeigneten Instrumentariums und die (Inter-) Aktionsformen, also der musikalische Gegenstand in der musikalischen Gruppenarbeit, bilden vordergründig die Basis des gemeinsamen Musizierens. Sie zusammen sind Gestaltungselemente, die eine Idee in einen musikalischen Klang verwandeln, die Musik ebenso wie das gemeinsame Musizieren organisieren und strukturieren. Der Zusammenhalt, die soziale Interaktion und Kommunikation innerhalb der musikalischen Gruppenarbeit sind Elemente, die weitaus schwieriger zu organisieren und strukturieren sind, wenn auch sie über das gemeinsame Musizieren initiiert und provoziert werden können. Sie jedoch sind es, die über den Verlauf und das Gelingen eines Projekts entscheiden. Auf der einen Seite gibt es den Leiter, der vordergründig musikalische Aktivitäten einleitet, hintergründig pädagogische Zielsetzungen verfolgt. Auf der anderen Seite gibt es die benachteiligten Jugendlichen, die mehr oder weniger (un)freiwillig an der Sache teilnehmen. Diese zwei sich gegenüberstehenden Parteien bilden zunächst einmal die Ausgangslage der Gruppenarbeit.

Im Folgenden soll am Beispiel des Rhythmus- und Performanceprojekts BEATSTOMPER, das im Rahmen des Forschungsprojekts Kulturarbeit der Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen initiiert wurde, aufgezeigt werden, welche Schwierigkeiten sich in der Gruppenarbeit ergeben können. Die Ausführungen basieren zum einen auf Erfahrungen von DIERK ZAISER, der das Rhythmus- und Performanceprojekt BEATSTOMPER zunächst in Reutlingen leitete, mittlerweile ein dementsprechendes Projekt in Bad Urach betreut, und zum anderen auf eigenen Beobachtungen, die ich während meiner zwei semestrigen Projektteilnahme sammeln konnte.

#### *Zur Konzeption des Projekts*

Zur Bekanntmachung des Projekts wurden anfänglich Kontakte zu Einrichtungen der schulischen und beruflichen Bildung, des betreuten Wohnens, der Jugendhilfe sowie der Jugendgerichtshilfe geknüpft. Außerdem wurde das Projekt durch Flyer, Auftritte in Jugendhäusern und sonderpädagogischen Berufsfachschulen sowie Auftritte bei

Jugendkulturveranstaltungen und Workshops in Förder- und Erziehungshilfeschulen der Zielgruppe öffentlich gemacht. Der Zulauf freiwilliger jugendlicher Teilnehmer war nach Aussagen von ZAISER gering, insbesondere längerfristige Teilnahmen konnten sich wegen Unterbrechungen und Abbrüchen kaum halten. Am nachhaltigsten zeigte sich die Kooperation mit der Jugendgerichtshilfe. Sie verpflichtet delinquente Jugendliche dazu, einen sechsmonatigen „sozialen Trainingskurs“ in Form der Teilnahme am Rhythmus- und Performanceprojekt BEATSTOMPER abzuleisten (vgl. ZAISER 2008, 119; vgl. ZAISER 2009, 305). Neben den mehr oder weniger (un)freiwilligen jugendlichen TeilnehmerInnen setzt sich das Trommelprojekt weiter aus Studierenden der Fakultät für Sonderpädagogik zusammen, die im Rahmen ihres Studiums auf freiwilliger Basis daran teilnehmen können. Derzeitiger Leiter der Reutlinger BEATSTOMPER ist ein ehemaliger Hochschulstudent in der Referendariatszeit.

Aus der Zusammensetzung von delinquenten Jugendlichen und Studierenden erwächst eine in vielerlei Hinsicht heterogene Gruppe (Alter, Geschlecht, Sozialisation, Bildungszugehörigkeit, Schichtzugehörigkeit). Diese Heterogenität ist durchaus bewusst inszeniert, sollen doch in der Kulturarbeit soziale und kulturelle Differenzerfahrungen gemacht werden. Erfolge der Differenzerfahrung erhofft man sich sowohl auf Seiten der Studierenden als auch auf Seiten der Jugendlichen.

#### Die Studierenden

- bekommen praktische Einblicke in die Vernetzung von Schule, Kultur, Freizeit und Sozialarbeit
- sammeln musikpraktische Erfahrungen
- lernen grundlegende Methoden musikalischer Gruppenarbeit kennen
- erfahren in der musikalischen Aktivität einen willkommenen Ausgleich zum PH-Alltag
- erhalten im gemeinsamen Musizieren einen im Vergleich zur schulpraktischen Ausbildung persönlicheren und freundschaftlichen Zugang zu den Jugendlichen

#### Die Jugendlichen

- erleben eigene Produktivität
- erproben neue Dimensionen des Ich
- entdecken und fördern eigene Kreativität und Ausdrucksfähigkeit
- erfahren bei Auftritten öffentliche Anerkennung

- bekommen Chancen der Selbstbehauptung und Verantwortungsübernahme
- haben die Möglichkeit kultureller und sozialer Teilhabe (vgl. FUCHS 2000, 325).

Neben all den Chancen eines derartigen Rhythmus- und Performanceprojekts gibt es auch Schwierigkeiten und Grenzen.

Ich mutmaße, dass die Mehrheit der Studierenden weniger am Interesse der Jugendlichen, sondern vorrangig von eigenen Interessen geleitet, insbesondere dem Interesse am gemeinsamen Musizieren, daran teilnehmen. Gleichwohl zu Beginn jedes Semesters darauf geachtet wird, die Teilnehmeranzahl der Studierenden zu beschränken um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Studierenden und Jugendlichen anzustreben, übernehmen die Studierenden dennoch die dominierende Mehrheit. Das mag zum Einen daran liegen, dass es sich beim Projekt schließlich auch um eine Veranstaltung für Studierende handelt, zum anderen daran, dass die Teilnehmeranzahl der Jugendlichen schwankt und zudem nicht vorhersehbar ist sowie die Teilnahmefrequenz einiger Jugendlicher eher wellenförmig verläuft. Deshalb kann sich das Projekt nicht allein auf die Jugendlichen stützen und ist auf die Teilnahme der Studierenden angewiesen. Das unausgewogene Verhältnis von Studierenden und Jugendlichen hat meines Erachtens verschiedene Auswirkungen auf die musikalische Gruppenarbeit.

Der Großteil der studierenden TeilnehmerInnen kennt sich bereits von gemeinsamen Studienaktivitäten, einige davon sind enger befreundet. Unter den studierenden Teilnehmerinnen bilden sich demzufolge Gruppen. Dies zeigt sich vor den gemeinsamen Proben, wenn sich alle versammeln und sie sich bevor es los geht über privates, Studienangelegenheiten und –probleme austauschen. Es zeigt sich auch während den Proben, da sich die Studierenden mit Abstand am aktivsten in das musikalische Geschehen und in die Gruppengespräche einbringen. Vermutlich liegt es an der vertrauten Atmosphäre. Sie kennen sich, sie vertrauen sich und sie wissen die Reaktionen der anderen einzuschätzen. Zudem sind einige Studierenden über einen im Vergleich zu den Jugendlichen langen Zeitraum am Projekt beteiligt. Sie sind gut mit den selbst erarbeiteten Stücken vertraut, wissen wer welche Rolle übernimmt, können sich flexibel auf neue Situationen einstellen und sind engagiert an den kreativen Prozessen beteiligt. Auch in den Probepausen wenden sich die Studierenden vornehmlich ihren Kommilitonen zu und setzen ihre studentischen und privaten Gesprächsthemen fort. Kurzum, die Studierenden sind auf persönlicher und musikalischer Ebene eine eingeschworene Gruppe.

Die eben dargestellte Ausgangslage erschwert den Jugendlichen, insbesondere den jugendlichen Neuankömmlingen, den persönlichen wie auch musikalischen Zugang zum Projekt. Freilich sind die Studierenden dazu aufgefordert, sich um deren Integration zu bemühen, sie in Gespräche zu verwickeln und sie beim Einüben der Stücke zu unterstützen. Auch durch die neuartige Idee einer Patenschaft, wobei die Studierenden beispielsweise regelmäßig Telefonkontakt zu den Jugendlichen halten, sie an Probetermine erinnern oder sie persönlich zu Hause zur Probe abholen hofft man auf eine Intensivierung der Beziehungen zwischen Studierenden und Jugendlichen. Die Idee setzte sich zwar durch, fand bei den Studierenden, die den zusätzlichen Zeitaufwand neben den ohnehin schon vielen studienbedingten Verpflichtungen und Terminen nur vereinzelt aufbringen konnten, aber in nur überschaubarem Maße Anklang. Derartige Maßnahmen zur Verbesserung der gruppeninternen Kommunikation und Interaktion können meiner Meinung nach die alters-, sozialisations- und bildungsbedingten Ungleichheiten zwischen Studierenden und Jugendlichen nur begrenzt begradigen.

Kurz gesagt, die Interessen der Studierenden und die Interessen der Jugendlichen sind divergent (vgl. ZAISER 2009, 306).

Insbesondere musikpraktisch unerfahrene jugendliche Teilnehmer sind vor die große Herausforderung gestellt, sich ein Liedrepertoire bestehend aus etwa sechs Stücken anzueignen, das vorwiegend am Leistungsstand der bereits geübten Gruppenmitglieder orientiert ist. Der Leiter muss dabei den Spagat bewältigen zwischen sukzessivem Heranführen der Jugendlichen an die einzelnen Arrangements einerseits und herausfordernder rhythmischer Aktivitäten der schon geübten und routinierten GruppenteilnehmerInnen andererseits. Fraglich ist auch, wie viel Zeit und Energie die Jugendlichen bereit sind in ein Rhythmus- und Performanceprojekt zu investieren, das für sie zeitlich sehr begrenzt ist und zudem ein von der Jugendgerichtshilfe auferlegtes soziales Kompetenztraining darstellt. Laut ZAISER scheitert der Schritt von der unfreiwilligen zur freiwilligen Teilnahme nicht am Spaßfaktor, sondern an der inhaltlichen Identifikation, der sozialen Integration und den zeitlichen Ressourcen. Seiner Meinung nach führt die Teilnahme am Rhythmus- und Performanceprojekt dann zu erkennbaren Erträgen, wenn die inhaltlichen und zeitlichen Ansprüche tief in die die gewohnten Alltagsstrukturen der Jugendlichen verwurzelt sind (vgl. ZAISER 2009, 308). Dazu muss das Rhythmus- und Performanceprojekt BEATSTOMPER übergehen in eine Form der Alltagsbegleitung, die über



das Angebot eines einmal wöchentlich stattfindenden Probetermins hinausgeht. Allerdings kann eine Alltagsbegleitung der Jugendlichen durch den Gruppenleiter und durch die Studierenden unmöglich gestemmt werden.

Die oben aufgeführten Schwierigkeiten und teilweise kritischen Äußerungen beabsichtigen in keinster Weise eine Herabwürdigung des BEATSTOMPER- Projekts an sich, sondern sollen lediglich auf Schwierigkeiten und Hürden hinweisen, die sich bei der Umsetzung einer musikalischen Kulturarbeit – in diesem Fall die BEATSTOMPER – auftun können. Dass das BEATSTOMPER- Projekt funktioniert, beweisen zwei Jugendliche TeilnehmerInnen, die mittlerweile fester Bestandteil der Besetzung geworden sind.

## 7 Zusammenfassung und Ausblick

Der erste Teil dieser Arbeit setzte sich mit der Situation benachteiligter Jugendlicher auseinander. Es wurde aufgezeigt, dass sich das heutige Verständnis von Jugend als eigenständige Phase im menschlichen Lebenslauf erst ab Mitte des vergangenen Jahrhunderts aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse entwickelte. Die zeitliche Eingrenzung der Jugendphase scheint zunehmend schwieriger. Die Grenzen sowohl in Richtung Kindheit als auch in Richtung Erwachsenenstatus dehnen sich zunehmend weiter aus und werden tendenziell immer durchlässiger. Die Jugendphase ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl zu bewältigender Entwicklungsaufgaben. Hauptentwicklungsaufgabe des Jugendalters ist nach ERIKSON die Identitätsbildung. In der krisenhaften Auseinandersetzung mit dieser Entwicklungsaufgabe ist der Jugendliche vor die Aufgabe gestellt, bereits erworbene Kindheitsidentifizierungen zu einem Ganzen zusammenzuführen und in seiner sozialen Umwelt mit dem Ziel der Gleichheit und Kontinuität zu realisieren.

Nachdem die bedeutsamsten Merkmale der Entwicklungsphase Jugend dargestellt wurden, wurden im zweiten Kapitel die Ebenen der Benachteiligungen der Jugendlichen betrachtet. Als Grundlage dieser Betrachtung wurde der Kapitalbegriff von BOURDIEU herangezogen. Seiner Meinung nach entstehen Benachteiligungen nicht nur auf der Basis ungleich verteilten ökonomischen, sondern auch kulturellen und sozialen Kapitals. Dabei stellte sich heraus, dass die drei Kapitalsorten in Wechselwirkung zueinanderstehen und eine Kapitalsorte unter Aufwand von Transformationsleistungen in eine jeweils andere umgewandelt werden kann, wobei sich das ökonomische Kapital als entscheidende und alle anderen dominierende Größe herausstellte. Benachteiligte Jugendliche haben im Vergleich zu ihren Gleichaltrigen meist einen sehr begrenzten Zugang zu den Kapitalausstattungen. Insbesondere die Verfügbarkeit über ökonomisches Kapital ist nicht zuletzt wegen mangelnder Ressourcen ihrer Herkunftsfamilien stark eingeschränkt. Die finanziellen Defizite wirken sich zugleich auf die anderen Kapitalsorten aus. Im Weiteren zeigte sich, dass die geringen Kapitalausstattungen negative Auswirkungen auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, insbesondere der Identitätsbildung mit sich bringen und außerdem den Zugang zu weitreichenden sozialen Netzwerken und jugendspezifischen Kulturangeboten versperren. Insbesondere der Freizeitsektor ist für benachteiligte Jugendliche aufgrund mangelnder Ressourcen in nur unbefriedigendem Maße gestaltbar.

Das letzte Kapitel des ersten Teils befasste sich mit Aspekten der kulturellen Teilhabe und der kulturellen Bildung. Kultur wird verstanden als die lebenspraktische Form geregelter symbolisch gebundener Interaktion und Kommunikation. Bei kultureller Teilhabe und kultureller Bildung geht es nicht um die Vermittlung der Leitkultur oder eines Kulturkanons, sondern um die Schaffung ästhetisch- künstlerischer Erfahrungen. Diese nämlich übernehmen eine unterstützende Funktion in der Entwicklung von Lebensperspektiven und sind zentrale Rahmenvoraussetzung für produktive Projekte der Identitätsarbeit. Prinzipiell ist jeder Mensch zur kulturellen Teilhabe berechtigt, allerdings stellte sich heraus, dass das Interesse der Jugendlichen an klassischen kulturellen Aktivitäten zum einen mit der Höhe ihrer Schulbildung und zum anderen mit den kulturellen Erfahrungen ihrer Eltern korreliert. Daraus wird ersichtlich, dass kulturelle Teilhabe Kapitalausstattungen voraussetzt, die – wie im vorherigen Kapitel aufgezeigt – bei benachteiligten Jugendlichen nur unzureichend vorhanden sind. Um benachteiligten Jugendlichen dennoch kulturelle Teilhabe zu ermöglichen, bedarf es kultureller Bildungsarbeit. Ihr Ziel ist es, die Identität der Jugendlichen zu stärken, sie an eine kulturelle Identität heranzuführen und schließlich ihre soziale Integration zu gewährleisten. Dazu muss sie auf Fähigkeiten aufbauen, die auf elementaren ästhetischen Erfahrungen beruhen. Viele bereits bestehende Kulturangebote für benachteiligte Jugendliche sind hingegen inhaltlich an den Interessen des Bildungsbürgertums orientiert. Infolgedessen entsteht eine große inhaltliche Diskrepanz zwischen Kulturangebot und lebensweltlicher Nachfrage seitens der Jugendlichen. Kulturarbeit muss deshalb von einer Angebots- zu einer Nachfrageorientierung übergehen.

Der zweite Teil dieser Arbeit beschäftigte sich mit Jugend, Musik und Kulturarbeit. In einem ersten Schritt wurde dem Verhältnis von Jugend und Musik nachgegangen. Das Kapitel machte deutlich, dass Musik bei Jugendlichen einen hohen Stellenwert einnimmt. Sie bietet emotionale Verarbeitungshilfe und ist Bestandteil ihrer Existenz Erfahrung. Über Musik können sich die Jugendlichen den gesellschaftlichen Vorgaben entziehen, sich ihnen gegenüber kritisch und ablehnend äußern und ihren Gefühlen Ausdruck verleihen. Die verschiedenen Musikstile repräsentieren demnach die verschiedenen Lebensstile der Jugendlichen. Musikkulturen Jugendlicher werden von der Erwachsenenwelt zumeist als Konflikt- und Gefährdungspotenzial verurteilt.

Aus der kultursoziologischen Perspektive BOURDIEUS sind Musikpräferenzen auf die soziale Herkunft zurückzuführen. Sie reproduzieren soziale Hierarchien und reflektieren soziale

Ungleichheiten wider. Kern seiner Theorie sind die kulturellen Codes, die im Laufe der Sozialisation angeeignet werden. Sie bestimmen darüber, wie Kunst und Kultur von einer Person wahrgenommen werden. Musikalische Präferenzen und Aktivitäten sind folglich nicht angeboren, sondern unterliegen sozialen Einflüssen.

Musikalische Identität setzt sich zusammen aus den Musikpräferenzen, musikalischen Kenntnissen und Fähigkeiten sowie aus dem Wissen über Musik und der Nutzung von Musik. Desweiteren wurde aufgezeigt, dass die Nutzung von Musik mit jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben zusammenhängen.

Im dritten Teil „Praxisfeld ‚Basics‘“ wurden die Erkenntnisse aus den vorherigen Kapiteln zusammengeführt. Im fünften Kapitel wurde dazu zunächst eine Verbindung zwischen Musik und Kulturarbeit hergestellt. Ausgangspunkt der Verknüpfung von Musik und Kulturarbeit ist die Annahme, dass Musik und das gemeinsame Musizieren vielseitige Funktionen und Wirkungen in der Entwicklungsphase Jugend beinhalten. Der Nutzen von und das Interesse an Musik ergeben sich jedoch aus der Bedeutung, die der Einzelne ihr zuschreibt. Es wurde aufgezeigt, dass das gemeinsame Musizieren zahlreiche psychologische, soziale, motorische und musikalische Funktionen erfüllt. Im Gegensatz zur Elementaren Musikpädagogik steht in der musikalischen Kulturarbeit aber nicht die Vermittlung künstlerischer Gestaltungsfähigkeiten im Mittelpunkt. Stattdessen wird von einem Musikverständnis ausgegangen, das sich den individuellen Bedürfnissen, Vorstellungen und Erfahrungen der benachteiligten Jugendlichen annimmt. Nicht das musikalische Ergebnis ist von Interesse, sondern der sozial- kommunikative Prozess, der über das gemeinsame Musizieren veranlasst wird. Im Sinne der Soziokultur soll das gemeinsame Musizieren kulturelle Teilnahme ermöglichen und Situationen schaffen, in denen soziale und kulturelle Differenzerfahrungen im Rahmen ästhetischer Angebote sinnlich bearbeitet und reflektiert werden. Musik in der Kulturarbeit erfordert professionell handelnde Kulturarbeiter. Professionell bezieht sich dabei in erster Linie nicht auf ausgeprägte musikpraktische Fertigkeiten, sondern vielmehr auf organisatorische und sozialpädagogische Kompetenzen. Im abschließenden sechsten Kapitel „Rhythmus und seine Gestaltungsparameter“ erfolgte die Darstellung einer rhythmusbezogenen Gruppenarbeit als spezifische Form der musikalischen Kulturarbeit. Zu Beginn wurden dazu rhythmische Grundbegriffe erläutert, die meines Erachtens die „Basics“ – also die elementaren musikalischen Fähigkeiten – einer auf Rhythmus ausgelegten Gruppenarbeit auszeichnen. Im Anschluss daran folgte eine kurze Einführung in das

Instrumentarium, das sich für die rhythmische Gruppenarbeit anbietet (Perkussion, Körperperkussion/Bodypercussion, Alltagsgegenstände und Naturmaterialien, Selbstgebaute Instrumente).

Anschließend wurde am Praxisbeispiel des Rhythmus- und Performanceprojekts BEATSTOMPER Reutlingen, vornehmlich beruhend auf eigens gemachten Beobachtungen, Chancen und vor allem auch Schwierigkeiten aufgezeigt, die sich aufgrund der Heterogenität der Gruppenzusammensetzung von Studierenden und benachteiligten Jugendlichen ergeben können.

Diese Arbeit versuchte aufzuzeigen, dass Musik sowohl wegen ihrer Beliebtheit und Bedeutung in der Entwicklungsphase Jugend als auch wegen ihrer Funktionen und Wirkungen sowie wegen ihrer zahlreichen und vielseitigen Möglichkeiten ästhetischer Erfahrungen in der gemeinsamen praktischen Auseinandersetzung, als geeignetes Medium in der Kulturarbeit von und mit benachteiligten Jugendlichen zu betrachten ist. Benachteiligten Jugendlichen, welchen aufgrund mangelnder Kapitalausstattungen in vielerlei Hinsicht Teilhabe und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben verwehrt bleiben, können in der Kulturarbeit über das Medium Musik Situationen und Gelegenheiten geschaffen werden, soziale und kulturelle Differenzenerfahrungen über die ästhetisch-praktische Auseinandersetzung in der musikalischen Gruppenarbeit zu bearbeiten. Kulturelle Bildungsarbeit über gemeinsame musikalische Aktivitäten kann den Jugendlichen im Sinne BOURDIEUS soziales Kapital vermitteln, indem die Jugendlichen in der musikalischen Gruppenarbeit und in der Vernetzung und Kooperation mit anderen Institutionen und sozialen Räumen ihrer Lebenswelten neue und weitreichende soziale Kontakte schließen können, die über die Barrieren ihrer sozialen Milieus hinausreichen. Desweiteren erhalten die Jugendlichen inkorporiertes Kulturkapital, indem sie über ihre bereits vorhandenen kulturellen Codes hinaus grundlegende kunst- und kulturhandwerkliche Fähigkeiten, sowie soziale Kompetenzen und Alltagskompetenzen lernen. Sie erhalten objektiviertes Kulturkapital durch die Bereitstellung eines Proberaums und Instrumentariums und schließlich kann ihnen institutionalisiertes Kulturkapital über den Kompetenznachweis Kultur ausgehändigt werden. Auch die dritte Form der BOURDIEUSCHEN Kapitalsorten, das

ökonomische Kapital, können die Jugendlichen über öffentliche Auftritte erschließen – wenngleich die Gagen meist nicht sehr hoch ausfallen.

Bei allen positiven Potenzialen kultureller Bildungsarbeit im Bereich Musik ist abschließend zu betonen, dass das Medium Musik alleine nicht über das Gelingen von Kulturarbeit entscheidet. „Gebt den benachteiligten Jugendlichen ein Instrument und die sozialen Ungleichheiten lösen sich in Luft auf“ wäre selbstverständlich eine vollkommen falsche Schlussfolgerung aus dieser Arbeit. Der Anforderungs- und Kriterienkatalog an eine gelingende Kulturarbeit ist lang, wie u.a. Beiträge von BAER (2000), BAUM (1998) und ZACHARIAS (2000) belegen. Eine gelingende Kulturarbeit muss zahlreichen Anforderungen genügen, die weit über die Auswahl eines Mediums in der Kulturarbeit hinausreichen. Eine Auflistung sämtlicher Kulturpädagogischer Prinzipien kann hier nicht erfolgen, zumal die wesentlichsten Aspekte ohnehin schon im Verlauf dieser Arbeit aufgeführt wurden. Dennoch soll eines noch angemerkt werden. Insbesondere zwei Anforderungen scheinen über das Gelingen von Kulturarbeit maßgeblich zu entscheiden. Zum einen muss Kulturarbeit an der Lebenswelt der Jugendlichen orientiert sein und zum anderen müssen weitreichende Vernetzungen und Kooperationen zu schulischen wie auch außerschulischen Einrichtungen geknüpft werden.

Das bloße Angebot kulturpädagogischer Aktivitäten ist nicht ausreichend. Vielmehr muss Kulturarbeit in eine Form der Alltagsbegleitung übergehen, die weit in die Alltagsstrukturen der benachteiligten Jugendlichen reicht.

## 8 Verzeichnisse

### Literaturverzeichnis

- BAACKE, D.: Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung. In: BAACKE, D. (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen 1998, 9-28
- BASTIAN, H. G.: „Jugend musiziert“ oder Jugend und klassische Musik. In: BAACKE, D. (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen 1998, 117-155
- BAUM, D.: Armut durch die Stadt oder Urbanisierung der Armut. Städtische Jugend im sozialen Brennpunkt – Bedingungen und Folgen räumlicher und sozialer Integration in einem städtischen Kontext. In: MANSEL, J./ BRINKHOFF, K.-P. (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim und München 1998, 60-75
- BEAR, U.: Kulturpädagogische Prinzipien für die Arbeit mit vernachlässigten Kindern und Jugendlichen. In: BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG BKJ E.V. (Hrsg.): Kulturarbeit und Armut. Konzepte und Ideen für die kulturelle Bildung in sozialen Brennpunkten und mit benachteiligten jungen Menschen. Remscheid 2000, 109-114
- BECKER, H.-P.: Drum Basics. Grundlagen, Reading, Rhythmik, Technik, Rudiments. Brühl 1994
- BOCKHORST, H.: Kulturelle Bildung – Schlüssel für Lebenskunst und Teilhabe. Konzeptionelle Grundlagen und Strategien in der BKJ. In: MAEDLER, J. (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, 78-101
- BOURDIEU, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen 1983, 183-198
- BRAUN, E.: Eigensinnige und eigenartige Kulturarbeit. In: BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG (Hrsg.): *EigenSinn & EigenArt*. Kulturarbeit von und mit Menschen mit Behinderung. Remscheid 1999, 23-28
- BRUHN, H.: Musikpsychologische Grundlagen. In: HARTOGH, T./ WICKEL, H. H. (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2004, 57-70

- BURGERT, M.: Fit fürs Leben. Grundriss einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche in Schule, Ausbildung und Erwerbsarbeit. Langenau- Ulm 2001
- CLOERKES, G.: Soziologie der Behinderten. Heidelberg 2001, 134-169
- DOLLASE, R.: Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher. In: BAACKE, D. (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen 1998, 341-368
- ERIKSON, E.H.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart 2003
- FERCHHOFF, W.: Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden 2007
- FRIEDHOFEN, A.: Elementare Musikpädagogik in der sozialpädagogischen Gruppenarbeit. Chancen, Möglichkeiten und Grenzen. In: RIBKE, J./ DARTSCH, M. (Hrsg.): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen, Verbindungen, Hintergründe. Regensburg 2002, 80-93
- FRITH, S.: Musik und Identität. In: ENGELMANN, J. (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies Reader. Frankfurt am Main/New York 1999, 149-169
- FUCHS, M.: Kulturelle Teilhabe und kulturelle Bildung. In: MAEDLER, J. (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, 69-77
- FUCHS, M.: Konsequenzen aus der Fachtagung „Kulturarbeit und Armut“. In: BUNDESVEREINIGUNG KULTURELLE JUGENDBILDUNG BKJ E.V. (Hrsg.): Kulturarbeit und Armut. Konzepte und Ideen für die kulturelle Bildung in sozialen Brennpunkten und mit benachteiligten jungen Menschen. Remscheid 2000, 323-330
- GIGER, P.: Die Kunst des Rhythmus. Professionelles Know How in Theorie und Praxis. Mainz 1993
- GÖPPEL, R.: Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben, Entwicklungskrisen, Bewältigungsformen. Stuttgart 2005



- GÖTZ, B.: Die Erfahrung, dass es nicht so ist wie angenommen. Über die Schwierigkeiten, benachteiligten Jugendlichen mit Respekt zu begegnen. In: BAUR, W./ MACK, W./ SCHROEDER, J. (Hrsg.): Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Bad Heilbrunn 2006, 173-206
- GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick, Kompendium, Studienbuch. Bad Heilbrunn 2003
- HARNITZ, M.: Musikalische Identität Jugendlicher und Konflikte im Musikunterricht. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I. In: MÜLLER, R./ GLOGNER, P./ RHEIN, S./ HEIM, J. (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim und München 2002, 181-194
- HARTOGH, T./ WICKEL, H.H.: Musik und Musikalität. Zu der Begrifflichkeit und den (sozial-) pädagogischen und therapeutischen Implikationen. In: HARTOGH, T./ WICKEL, H. H. (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2004, 45-56
- HARTOGH, T./ WICKEL, H.H.: Zur musikalischen Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: HARTOGH, T./ WICKEL, H. H. (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2004, 443-452
- HILL, B.: Musik als Medium in der Jugendarbeit. In: MÜLLER, R./ GLOGNER, P./ RHEIN, S./ HEIM, J. (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim und München 2002, 195-207
- HILL, B.: Soziale Kulturarbeit und Musik. In: HARTOGH, T./ WICKEL, H. H. (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2004, 83-102
- HILL, B.: Musik in der Jugendarbeit. In: HARTOGH, T./ WICKEL, H. H. (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2004, 329-344
- HURRELMANN, K.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München 2004
- HURRELMANN, K.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim und München 2007

- HÜBNER, K.: Kulturinteresse, Kulturnutzung, kulturelle Aktivität – Ein Verhältnis in Abhängigkeit von Bildungsniveau und Sozialstatus Jugendlicher. In: MAEDLER, J. (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, 38-49
- JERS, N.: Gruppenimprovisation. In: HARTOGH, T./ WICKEL, H. H. (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2004, 123-134
- JOHANNES-PLUTO, I./ PFAFF, F./ HASSELBERG, B./ VON GRÜNER, W. (Hrsg.): Musik praktisch erfahren. Ein Elementarkurs für Erwachsene. Kassel 1997
- KEUPP, H./ AHBE, TH./ GMÜR, W./ HÖFER, R./ MITZSCHERLICH, B./ KRAUS, W./ STRAUSS, F.: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg 2002
- KEUPP, H.: Sozialpsychologische Dimensionen der Teilhabe. In: MAEDLER, J. (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, 20-26
- KING, V.: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen 2002
- KOLLAND, D.: Die Tür aufhalten – wie Kooperationen zu mehr kultureller Teilhabe führen. In: MAEDLER, J. (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, 113-116
- KRAPPMANN, L.: Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: KEUPP, H./ HÖFER, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute: klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main 1997, 66-92
- KÜHNEL, R.: Rhythmik. In: HARTOGH, T./ WICKEL, H. H. (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2004, 151-174
- LEWIS, A. C.: Rhythmus. Grundlagen, Fortschreitende Übungen, Praktischer Einsatz. Kassel 2005
- MACK, W.: Die Tantalus- Situation und der soziale Ort der Schule. In: BAUR, W./ MACK, W./ SCHROEDER, J. (Hrsg.): Bildung von unten denken. Aufwachsen in erschwerten Lebenssituationen – Provokationen für die Pädagogik. Bad Heilbrunn 2006, 337-348

- MAEDLER, J.: Mittendrin statt nur dabei – Anforderungen an Angebote kultureller Einrichtungen für mehr gelingende kulturelle Teilhabe. In: MAEDLER, J. (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, 102-111
- MANSEL, J.: Zukunftsperspektive und Wohlbefinden von sozial benachteiligten Jugendlichen. In: MANSEL, J./ BRINKHOFF, K.-P. (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim und München 1998, 141-157
- MARRON, E.: Die Rhythmik- Lehre. Ein musikalisches Arbeitsbuch für Instrumentalisten, Sänger und Tänzer in Klassik, Rock, Pop und Jazz. Brühl 1990
- MATHERN, S.: Benachteiligte Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf. Frankfurt am Main 2003
- MEYBERG, W.: Perkussion. In: HARTOGH, T./ WICKEL, H. H. (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2004, 143-150
- MÜLLER, R.: Musikalische Sozialisation und Identität. Ergebnisse einer computergestützten Befragung mit dem klingenden Fragebogen. In: SCHOENEBECK, M. (Hrsg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen 1998, 57-74
- MÜLLER, R.: Musiksoziologische Grundlagen. In: HARTOGH, T./ WICKEL, H. H. (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2004, 71-82
- MÜNCH, T.: Musik, Medien und Entwicklung im Jugendalter. In: MÜLLER, R./ GLOGNER, P./ RHEIN, S./ HEIM, J. (Hrsg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim und München 2002, 70-83
- NOLTEERNSTING, E.: Die neue Musikszene: Von Techno bis Crossover. In: BAACKE, D. (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen 1998, 275-292
- OERTER, R./ DREHER, E.: Jugendalter. In: OERTER, R./ MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1998, 310-361
- RIBKE, J.: Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. Regensburg 1995

- RIZZI, W.: Musik in der offenen Jugendarbeit. In: AKADEMIE REMSCHEID (Hrsg.): Kulturpädagogik in der Offenen Jugendarbeit. Remscheid 1989, 163-168
- SOZIALGESETZBUCH, ACHTES BUCH (SGB VIII): Kinder- und Jugendhilfe vom 08.12.1998 (BGB1. I S. 3546) in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Dezember 2006 (BGB1. I S. 3134)
- STERBLING, A.: Besonderheiten der Armutslage und der sozialen Deprivation von Jugendlichen in Aussiedlerfamilien. In: MANSEL, J./ BRINKHOFF, K.-P. (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Gettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim und München 1998, 87-96
- WICKEL, H.H.: Musikpädagogik in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Münster 1998
- WINKLER, M.: Unterschicht, Kultur und soziale Arbeit – eine andere Geschichte. In: MAEDLER, J. (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, 27-37
- PAPE, W.: Familiäre Einflüsse auf das Erlernen von Instrumenten bei Kindern und Jugendlichen. In: SCHOENEBECK, M. (Hrsg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen 1998, 111-130
- ZAISER, D.: Zum Glück gezwungen – Motivation und Entwicklungen (un)freiwilliger Teilnehmer/innen des Kulturprojekts „BEATSTOMPER“. In: MAEDLER, J. (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München 2008, 117-125
- ZAISER, D.: Trommelnd in den Alltag. Künstlerische Praxis und Lebensweltorientierung in der Kulturarbeit mit sozial benachteiligten Jugendlichen. In: Sonderpädagogische Förderung heute 9 (2009) 3, 301-321
- ZIMBARDO, P.G./ GERRIG, R.J.: Psychologie. München 2008

## Internetquellenverzeichnis

HAPPYNESS DRUM CIRCLES. Arts Play DVD Handout 2004 Online: URL: <http://www.hi-arts.co.uk/Downloads/ArtsPlay/steve-sharpe-arts-play-dvd-handout.pdf> [Datum der Recherche: 25.01.2010]

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Funktionsebenen des gemeinsamen Musizierens aus musikpädagogischer Perspektive (vgl. RIBKE 1995, 134 ff.).....	65
Abbildung 2: Anforderungen an ein professionelles musikalisches Handeln in der Sozialen Arbeit (vgl. HARTOGH/WICKEL 2004, 445 ff.).....	74
Abbildung 3: Drum-Circle-Spiele (vgl. HAPPYNESS DRUM CIRCLE. Arts Play DVD Handout 2004).....	88

## 9 Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den .....

.....

Unterschrift